



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Det är hela tiden en balansgång...

- En kvalitativ studie om inkludering av elever i behov av särskilt stöd

Emelie Olsson Martina Andersson

LAU370

Handledare: Agneta Simeonsdotter Svensson

Examinator: Elisabeth Ahlsén

Rapportnummer: HT09-2611-015



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Det är hela tiden en balansgång - En kvalitativ studie om inkludering av elever i behov av särskilt stöd

**Författare:** Emelie Olsson, Martina Andersson

**Termin och år:** Höstterminen 2009

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Agneta Simeonsdotter Svensson

**Examinator:** Elisabeth Ahlsén

**Rapportnummer:** HT09-2611-015

**Nyckelord:** Inkludering, en skola för alla, elever i behov av särskilt stöd, kunskapsmässig och social utveckling, sociokulturell teori

**Syfte:** Studien syftar till att undersöka hur inkludering av barn i behov av särskilt stöd i den ordinarie grundskolan fungerar, i förhållande till den inkluderade elevens kunskapsmässiga samt sociala utveckling. Den syftar vidare till att göra en jämförelse mellan två olika skolors arbetssätt för att på så sätt nå en djupare förståelse för vilka förutsättningar som kan ligga till grund för en lyckad inkludering. Utifrån detta blir studiens huvudfrågeställningar följande: Hur arbetar skolorna med inkludering? Hur fungerar detta arbetssätt i praktiken för eleven, med avseende på den sociala gemenskapen samt den kunskapsmässiga utvecklingen? Samt vilka förutsättningarna är för att inkluderingen skall fungera och därmed bli det bästa alternativet för eleven?

**Metod:** I undersökningen har en kvalitativ undersökningsmetod använts för insamlandet av redovisat material. Sammanlagt har två intervjuer á 30 minuter och fyra dagars observationer genomförts på två olika skolor.

**Resultat:** Resultatet är strukturerat i tre övergripande delar. Först redovisas de två olika skolorna var för sig för att därefter kopplas samman i en gemensam jämförelse. I resultatet går en variation vad gäller personalens förhållningssätt, skolornas resurser samt grund- och särskolans samarbete att skönja.

**Yrkesmässig relevans:** Inkludering av elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie grundskolan förespråkas i såväl nationella som internationella styrdokument. Skolan skall så långt det är möjligt sträva efter en inkluderande undervisning där alla barn undervisas tillsammans oberoende av eventuella skillnader. I denna studie behandlas det inkluderande arbetssättet i ett försök att komma fram till betydelsefulla förutsättningar för att inkluderingen skall fungera och därmed bli det bästa alternativet för eleven. Därför får också arbetet en yrkesmässig relevans.

# Förord

Vi har båda läst specialpedagogik och därmed fått upp ett intresse för hur inkludering av elever i behov av särskilt stöd kan fungera i den ordinarie grundskolan, och vad det finns för riktlinjer om detta arbetssätt i såväl nationella som internationella styrdokument.

Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi stött på situationer då inkluderingen till synes inte har fungerat, och därför tyckte vi att detta vore ett intressant ämne att studera. Hur fungerar inkludering i praktiken och är det alltid det bästa alternativet för eleven?

Vi har fördelat arbetet lika och har under arbetets gång haft en dialog gällande hur uppsatsen skulle struktureras samt hur innehållet skulle presenteras.

Samarbetet mellan oss skribenter har gått mycket bra och vi tycker att vi har kompletterat varandra väl i skrivprocessen.

Tanken är att arbetet skall vara en hjälp för verksamma pedagoger rörande hur inkludering av elever i behov av särskilt stöd kan fungera i grundskolan.

Trevlig läsning!

Emelie Olsson      Martina Andersson

# Innehåll

Abstract.....	2
Innehåll.....	4
<b>1. Inledning.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Syfte och problemformulering.....</b>	<b>7</b>
<b>3. Teorianknytning.....</b>	<b>8</b>
3.1 Sociokulturell teori.....	8
<b>4. Litteraturgenomgång.....</b>	<b>10</b>
4.1 Historisk bakgrund.....	10
4.2 Elever i behov av särskilt stöd.....	12
4.3 Perspektiv på specialpedagogik.....	13
4.4 En skola för alla.....	15
4.5 Integrering – Inkludering.....	16
4.6 Styrdokument.....	18
4.6.1 Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94).....	18
4.6.2 Skollagen (1985:1 100).....	18
4.6.3 Grundskoleförordningen (1994:1 194).....	18
4.6.4 Särskoleförordningen (1995:206).....	18
4.6.5 Salamancadeklarationen.....	18
4.6.6 FN:s Barnkonvention.....	19
<b>5. Metod.....</b>	<b>20</b>
5.1 Undersökningsmetoder.....	20
5.2 Val av metod.....	21
5.2.1 Intervjuer.....	21
5.2.2 Observationer.....	22
5.3 Urval.....	22
5.4 Tillvägagångssätt.....	23
5.4.1 Kontakt.....	23
5.4.2 Besök på respektive skola.....	24
5.5 Bearbetning.....	25
5.6 Studiens tillförlitlighet.....	26
5.7 Etiska överväganden.....	27
<b>6. Resultat.....</b>	<b>29</b>
6.1 Skola A.....	29
6.1.1 Begreppet inkludering.....	29
6.1.2 Skolans inkluderande arbetssätt.....	30
6.1.3 Social gemenskap.....	31
6.1.4 Resurser.....	32
6.2 Skola B.....	32

6.2.1 Begreppet inkludering .....	32
6.2.2 Skolans inkluderande arbetssätt .....	32
6.2.3 Social gemenskap .....	34
6.2.4 Resurser .....	34
<b>6.3 Likheter och skillnader .....</b>	<b>34</b>
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>36</b>
<b><u>7.1 Det inkluderande arbetssättet .....</u></b>	<b>36</b>
7.1.1 Kunskap om, samt mål och intentioner med inkludering.....	36
7.1.2 Resursernas betydelse .....	37
7.1.3 Samarbete inom grundskolan och med särskolan .....	38
7.1.4 Elevens behov och förutsättningar .....	39
7.1.5 Social delaktighet i klassen .....	39
<b>7.2 Inkludering med avseende på elevens bästa .....</b>	<b>40</b>
<b>7.3 Metodreflektion .....</b>	<b>41</b>
<b>7.4 Slutdiskussion .....</b>	<b>42</b>
<b>7.5 Fortsatt forskning.....</b>	<b>42</b>
<b>Referenslista .....</b>	<b>44</b>
<b>Bilaga A: Missivbrev .....</b>	<b>46</b>
<b>Bilaga B: Observationsfokus .....</b>	<b>47</b>
<b>Bilaga C: Intervjumall .....</b>	<b>48</b>

# 1. Inledning

Idag strävar man efter att inkludera barn i behov av särskilt stöd i den ordinarie undervisningen, en strävan som har pågått ända sedan folkskolans tillkomst 1842. Tanken med detta är att skolan ska vara en gemensam och sammanhållen plats som präglas av en miljö där den obligatoriska skolgången skall vara så bra och rättvis som möjligt för varje barn. Denna strävan har dock inte varit självklar eller helt oproblematiskt vilket man kan förstå då skolan historiskt sett alltid har differentierat elever, en differentiering som fortfarande pågår på våra skolor. De elever som inte når upp till normen har en tendens att avskiljas från den ordinarie verksamheten (Rosenqvist, 2000).

Valet för denna studie hamnade på att skriva om inkludering av barn i behov av särskilt stöd i den ordinarie grundskolan. Under den verksamhetsförlagda utbildning har vi som skrivit uppsatsen stött på fall där inkluderingen till synes inte har fungerat och därmed varit det självklart bästa alternativet för eleven. Vi har båda erfarenheter av att eleverna finns med som en del i den dagliga verksamheten men att detta inte nödvändigtvis leder till att de blir en del av den sociala gemenskapen i klassen. Den sociala gemenskap är viktig för eleven då den fungerar som en betydelsefull förutsättning för lärandet. Säljö (2003) redogör för det sociokulturella perspektivet som menar att en av de viktigaste komponenterna för lärandet är det sociala samspelet som barnet ingår i, eftersom lärandet just är en funktion av interaktionen med andra människor. Ovanstående händelser har gjort att vi har börjat fundera över vilka för- och nackdelar som inkludering kan medföra. Det är långt ifrån ett entydigt begrepp i praktiken och därför blir det viktigt att man reflekterar över dess innebörd (SOU 2003:35).

I läroplanen för grundskolan (lpo94) står det skrivet att utbildningen skall anpassas efter enskilda elevers förutsättningar och behov, vilket dock inte betyder att den skall utformas på exakt samma sätt över allt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Man måste ta hänsyn till elevers olika behov, förutsättningar och kunskapsnivå. De som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver stöd för sin utveckling skall få detta. Här har skolan ett särskilt ansvar. I Grundskoleförordningen (1994:1 194) går det att läsa att stödet i första hand skall ges inom den grupp eller klass som barnet tillhör. Det låter så bra och enkelt med "en skola för alla", men hur ser det egentligen ut ute i verksamheten? Blir eleverna verkligen inkluderade i dess rätta bemärkelse och är det i så fall alltid det bästa alternativet? Även i nationella styrdokument finns det riktlinjer för en inkluderande skola. I Salamancadeklarationen (2006) står detta uttryckt på följande sätt: "Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader" (s 18).

Trots att såväl lokala som nationella styrdokument är överens om att en inkluderande skola är att föredra möts vi av rapporter som visar på motsatsen. I en undersökning som skolverket (2008) har gjort konstateras det att skolan idag i högre grad än tidigare går mot att exkludera barn i behov av särskilt stöd, snarare än att inkludera dem i den ordinarie verksamheten. Denna tendens har lett till diskussioner där vi har börjat fundera över vilka bakomliggande orsaker som kan finnas? Finns det kanske en anledning till att inkluderingen inte genomförts i den grad man alltid strävat och fortfarande strävar efter? Vad krävs det i så fall för att inkluderingen skall fungera i praktiken?

## 2. Syfte och problemformulering

Syftet med denna studie är att undersöka hur inkludering av barn i behov av särskilt stöd i ordinarie grundskolans årskurser 1-2 fungerar, samt ge en inblick i vad aktuell forskning på området säger om begreppet. Studien syftar också till att göra en jämförelse mellan två olika skolors arbete med inkludering för att på så sätt nå en djupare förståelse. Utifrån följande tre frågeställningar försöker vi tydliggöra och söka svar på studiens syfte.

- Hur arbetar skolorna med inkludering?
- Hur fungerar detta arbetssätt i praktiken för eleven, med avseende på den sociala gemenskapen samt den kunskapsmässiga utvecklingen?
- Vilka är förutsättningarna för att inkluderingen skall fungera och därmed bli det bästa alternativet för eleven?

## 3. Teorianknytning

### 3.1 Sociokulturell teori

Denna studie utgår från det sociokulturella perspektivet då dess tankar och idéer om lärande stämmer överens med synen som ligger till grund för det inkluderande arbetssättet. Perspektivet framhåller just vikten av den sociala gemenskapen som en viktig komponent för lärande och utveckling. Sett ur ett historiskt perspektiv härstammar det sociokulturella perspektivet på lärande från ett antal olika tänkare, där deras olika tankar om lärande och viktiga förutsättningar för det har förenats. En av dessa är Lev Vygotskij (1896- 1934) som under sin tid var utvecklingspsykolog och pedagogisk tänkare. Vygotskij har betonat och lyft fram vikten av förhållandet mellan undervisning, lärande och utveckling. Hans arbete och idéer om lärande har fungerat som viktiga bidragsgivare till utvecklingen av det pedagogiska tänkandet (Dysthe, 2001).

Dyhste (2001) har lyft fram sex centrala aspekter vilka hon anser är representativa för den sociokulturella synen på lärande. Den första handlar om att det inte går att skilja människan från de sammanhang den ingår i då det påverkar dess utveckling. Lärandet kan sägas vara situerat då människan tillägnar sig specifika kunskaper beroende på vilken kontext den är en del av och det är just genom deltagandet i detta sammanhang som lärandet äger rum (Säljö, 1999). Lärandet ingår som en integrerad del i en väv tillsammans med alla andra delar. Människan har olika roller beroende på vilken kontext som råder, exempelvis rollen som granne eller ens yrkesroll. Ens roll påverkar därmed hur bemötande blir mot andra individer samtidigt som de i sin tur skapar olika förväntningar för bemötandet.

Lärande ses som i grunden socialt som i lärosammanhang kan sägas ha åtminstone två betydelser menar Dyhste (2001). Den ena kan hänföras till historiska och kulturella sammanhang och den andra till relationerna och interaktionerna med andra människor. Förklaringen är att kunskap och färdigheter inte härstammar från hjärnan som biologiska fenomen utan, det har istället med innerbörd och mening att göra. Innebörd och mening är kommunikativa processer påstår Säljö (1999) och inte biologiska företeelser. Vi får via kommunikation med andra människor ta del av kunskap och färdigheter som har byggts upp i tidigare samhällen utifrån deras insikter och handlingsmönster.

En annan aspekt på lärandet inom den sociokulturella teorin är att lärandet är distribuerat bland flera personer. Kunskapen är uppdelad mellan människor och tillsammans i en grupp bildar de en helhet, då de med sina olika kompetenser kompletterar varandra. Till följd av att kunskapen ses som uppdelad måste också lärandet ses som socialt (Dyhste, 2001). Genom att komplettera varandras insikter och tidigare erfarenheter kan vi oftast komma fram till lösningar på problem som uppstår i vardagen.

Lärande sker som deltagande i en praxisgemenskap vilket handlar om att den som lär till en början saknar mycket av den kunskap som krävs för att vara en fullvärdig medlem. Lärandet sker genom deltagande i denna gemenskap där deltagarnas olika kunskaper och färdigheter fungerar främjande för lärandet (Dyhste, 2001).

För att kunna ta del av den sociala gemenskapen som människan växer upp i använder den sig av olika sorters redskap även kallat artefakter för att förstå sin omvärld. Artefakterna används



som stöd och hjälp i läroprocesserna och via dem "medierar" eller förmedlar vi vår omvärld. Dyhste (2001) uttrycker detta på följande sätt: " "Redskap" eller "verktyg" betyder i ett sociokulturellt läroperspektiv det intellektuella och praktiska resurser som vi har tillgång till och som vi använder för att förstå omvärlden och för att handla"( s 45). Verktygen kan delas upp i fysiska och intellektuella, där de förstnämnda är konkreta föremål medan de intellektuella är mentala processer (Säljö, 1999). Verktygen bär spår av tidigare generationers insikter och erfarenheter så när vi använder redskapen drar vi alltså nytta av deras kunskaper. Även personer är viktiga som stöd för läroprocessen och det är i kombination med verktygen och människor som de bästa förutsättningarna för lärande skapas (Dyhste, 2001).

Språket är det viktigaste medierande redskapet hävdar Dyhste (2001). Inom den sociokulturella teorin anses språket med dess olika framställningar, hållningar och värderingar placera oss i en speciell kulturell och historisk tradition, språket är alltså färgat av tidigare användare. Språket kan sägas utgöra en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande. Vi får genom kommunikation tillgång till en kulturell mångfald som hela tiden utvidgas allteftersom vi får ta del av och ingå i olika kontexter. Språk och kommunikation är själva förutsättningen för lärandet och tänkandet och har enligt Vygotskij en dubbel funktion. Dels använder vi det för vårt eget tänkande och förståelse men också för att förmedla vår förståelse till andra människor. Språket utgör alltså i detta perspektiv "en länk mellan det yttre (kommunikationen med andra) och det inre (tänkandet)" (Dyhste, 2001, s 49).

Hur går då själva lärandet till utifrån ovanstående punkter? Svaret på detta är "zone of proximal development" som handlar om en människas närmaste utvecklingszon och det som är möjligt att lära sig inom denna (Claesson, 2002). Så länge en människa befinner sig i utvecklingszonen kan den med hjälp av en mer kompetent annan klara något de inte hade gjort på egen hand. Vygotskij definierar den närmaste utvecklingszonen som:

området mellan det som ett barn kan klara ensam och det som samma barn kan klara med hjälp av någon annan, t.ex. en lärare eller mer försigkommen kamrat. I denna zon ligger funktioner som befinner sig i utveckling. Det som är den närmaste utvecklingszonen idag kan bli den verkliga utvecklingszonen imorgon (Dyhste, 2001, s 81).

## 4. Litteraturgenomgång

I följande avsnitt redovisas relevant litteratur på forskningsområdet. Litteraturgenomgångens inleds med en historisk tillbakablick för att ge en bild av hur man fram tills idag har arbetat med barn som ansetts avvikande. Därefter följer en redogörelse för begreppet elever i behov av särskilt stöd för att tydliggöra vilka som avses. Vidare ges en beskrivning av olika perspektiv på specialpedagogik med olika sätt att se på dess funktion. Därefter ges en förklaring till vad "en skola för alla" egentligen innebär för att utifrån det komma in på och ge en beskrivning av begreppen integrering och inkludering. Litteraturgenomgången avslutas med en redogörelse för styrdokumentet och andra internationella riktlinjer för att lyfta fram vad de säger om hur skolan skall förhålla sig till samt arbeta med inkludering i verksamheten.

### 4.1 Historisk bakgrund

För att få en chans till inblick i hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd går till i dagens skola krävs det en kännedom om hur det har sett ut historiskt. Rosenqvist (2000) skriver att vi har gått från ett samhälle där funktionshindrade har setts som avvikande, och inte som en del av det "vanliga" samhället eller den "vanliga" skolan. Med funktionshindrade menar författaren i detta sammanhang att det till största del innefattar de elever som anses behöva specialpedagogiska insatser av skolan. De funktionshindrade tycktes inte ha något värde och skickats i väg till institutioner där de förvarats, det fanns inte en tanke på att de funktionshindrade skulle få gå i den ordinarie skolan. De elever som hade andra svårigheter utöver de som räknades som funktionshindrade, till exempel de som hade svårigheter med koncentrationen och på så sätt inte hängde med i den ordinarie undervisningen, delades ofta in i mindre grupper. Många gånger hade de sitt klassrum beläget i en annan byggnad på skolområdet.

Redan i slutet på 1800-talet användes särskiljning av elever som inte kunde tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen i skolan. Eleverna placerades i speciella klasser där kraven var lägre än i de ordinarie klasserna. Klasserna kallades för minimikurser och anses ha varit grunden till specialundervisningen. Särskiljning av elever på detta sätt var mycket omtalat, dock inte när det gällde de individer som betecknades som "idioter". När det handlade om de eleverna sågs det som självklart att de skulle skiljas ut ifrån de andra barnen (Brodin & Lindstrand, 2004). Ett sådant synsätt är återkommande genom historien.

1879 inrättades den första hjälpklassen som år 1936 kom att regleras till att innebära uppgiften att ge anpassad undervisning till de elever som ansågs svagt begåvade, det vill säga de som inte uppnådde normen. Vidare var dess åliggande att befria den ordinarie klassen från dessa elever då de betraktades som ett hinder i undervisningen. Även här fanns de tveksamheter då man funderade över vad det kunde finnas för påverkan. Det reflekterades över om eleverna som var svagt begåvade skulle gå miste om den stimulans det betyder att ha mer begåvade klasskamrater. Tankar som återfinns än idag när det gäller frågan huruvida elever skall placeras i särskolan eller inte (Brodin & Lindstrand, 2004).

Det infördes även något som kallades för specialklasser vilka var till för barn som var förståndssvaga. För att bli placerad i en sådan klass krävdes en undersökning av läkare. Skolan var noga med att uttala att en placering i specialklass skulle ses som något temporärt och att det var skolans uppgift att se till att eleven så snart som möjligt skulle återgå till den

ordinarie klassen (Brodin & Lindstrand, 2004). Ända fram till 1950 var en plats i specialskola eller hjälpklass det som oftast användes för de elever som hade svårigheter i skolan. Med tiden upptäcktes det att det fanns ytterligare ett differentieringsbehov utifrån varje tänkbar avvikelse. Till följd av detta började det att inrättas skolmognadsklasser och observationsklasser för de elever som uppförde sig dåligt eller hade ett annat beteende som betraktades som avvikande, exempelvis synklasser (Rosenqvist, 2000).

På 1950-talet utvecklades en ny skola som kallades enhetsskolan. Här skulle klasserna fram till årskurs åtta vara odifferentierade men i verkligheten såg det annorlunda ut, specialklasser och hjälpklasser fortsatte att existera (Brodin & Lindstrand, 2004).

Inom skolan har det alltid funnits de personer som förespråkade ett segregering av elever som varit annorlunda. Tanken bakom har varit att ge en trygghet till dessa elever för att de inte skulle känna sig pressade av den alltmer prestationskrävande skolan. Enligt Brodin och Lindstrand (2004) växte en grundtanke om demokratisering av skolan upp i enhetsskolan. För att nå denna föreställning började man använda sig av individualisering och grupparbeten. Även när det gällde disciplinen ändrades synsättet och följden blev att där skolan tidigare hade använt sig av straff användes nu istället behandling och vård. Anledningen var att eleven inte själv längre tycktes ligga till skuld för sitt beteende.

När grundskolan infördes år 1962 var den viktigaste frågan att hitta vägar till individualisering. Undervisningen förändrades dock inte nämnvärt under de följande decennierna men däremot ökade kraven på att utöka specialundervisningen, vilken nu skulle ske utifrån helt nya former. I Lgr62 (läroplanen för grundskolan från 1962) gjordes bedömningen att specialundervisningen borde ses som en individualisering av den ordinarie undervisningen. Den skulle utövas i större eller mindre grupper som skulle vara tillfälliga i en särskild klass (Brodin & Lindstrand, 2004). I slutet av 1960-talet började man ifrågasätta institutionerna och dess gruppindelningar allt mer och med den nya läroplanen som kom 1969 var nu tanken att istället integrera alla elever i den "vanliga" skolan. Specialläraren skulle numera finnas med i klassrummet och stödja den avvikande eleven. Benämningen på denna undervisningsform blev samordnad specialundervisning och det krävdes ingen utredning för att få delta i den, vilket gjorde att specialundervisningen sågs som osynlig. Något som lyftes fram år 1974 var början till att utveckla en ny organisation för skolan vilket gjordes med hjälp av SIA-utredningen, skolans inre arbete. I och med detta upphörde avskiljandet av elever till specialklasser allt mer. 1980 kom en ny läroplan som kom att kallas den demokratiska läroplanen, men där det fortfarande fanns motsättningar mellan olika tankesätt gällande hur skolan skulle organiseras. Läroplanen talade om att samarbeta men skolans regelverk talade om konkurrens och här blev det konflikt (Brodin & Lindstrand, 2004).

I och med det som presenterats kan man genom historiska jämförelser konstatera att det alltid har funnits ifrågasättningar gällande den skolform man befunnit sig i. Diskussioner kring de avvikande individerna och hur dessa skall hanteras har alltid varit aktuella. Samtidigt som det har pratats om att genomföra "en skola för alla" har det ständigt funnits de som har förespråkade ett särskiljande av vissa elever. Skolan har alltid satt normer där de som inte lyckats nå upp till dessa har setts som avvikande. Under hela 1900-talet har dessa personer avskiljats till andra miljöer. De har kunnat delas in i grupper, dels de som var kroppsligt sjuka och funktionshindrade, vilka placerades i särskilda skolor. Sedan har vi de elever som ansetts som bråkiga, stökiga och som inte följts skolans regler och så vidare. Här har det används en rad olika åtgärder under årens gång som till exempel observationsklasser och uppfostringsanstalter. Även de elever som inte har hängt med i den ordinarie undervisningen har varit föremål för åtgärder, vilka har placerats i vad vi idag kallar för särskola eller andra

smågrupper. Det har legat i skolans tradition att lägga svårigheterna hos problembarnen och hänvisa till deras egenskaper. Det har inte tagits hänsyn till omgivningen och att det kanske är där som förändringen ska ta sin början (Börjesson & Palmblad, 2003).

## 4.2 Elever i behov av särskilt stöd

Elever i behov av särskilt stöd är ett omfattande begrepp som enligt Salamancadeklarationen (2006) innefattar alla barn som har särskilda pedagogiska behov i sin undervisning. Skolverket (2002) menar att alla elever som går i skolan behöver stöd, men en del behöver mer stöd än andra och har också rätt till detta. Behovet av stöd kan variera hos eleverna, en del har tillfälliga svårigheter med exempelvis sin inläring av matematik, vissa mår inte bra till följd av en kris medans andra har en sjukdom eller ett bestående funktionshinder. Det aktuella behovet kan med andra ord vara tillfälligt eller varaktigt.

De elever som behöver ett varaktigt stöd är ofta de med funktionshinder. Bedömer skolan att eleverna inte beräknas nå upp till grundskolans mål förs en diskussion om eventuell inskrivning i särskolan (skolverket, 2002). För att bli inskriven i särskolan krävs det att man genomgår en noggrann prövning. Det finns ingen lag som säger hur en sådan utredning ska gå till bara att den ska vara grundligt utförd, här finns riktlinjer som ska följas men inget mer specifikt. Kommunens barn- och ungdomsnämnd eller motsvarande avgör om en elev ska ges möjlighet att skrivas in i särskolan eller inte, sen är det upp till vårdnadshavarna att ta det slutgiltiga beslutet. Vårdnadshavarna har alltså möjlighet att tacka nej till erbjudandet (SOU 2003: 35). Rätt att bli inskriven i särskolan har den elev som har en utvecklingsstörning och därför inte bedöms nå upp till målen i grundskolan. Enligt skollagen (1985:1 100) fodras en speciell undersökning för att ta reda på om en elev har en utvecklingsstörning. När man talar om elever med utvecklingsstörning menas enligt skollagen (1985:1 100) de elever som fått ett betydande eller bestående begåvningsmässigt funktionshinder till följd av exempelvis en hjärnskada. Även de elever som har autism eller befinner sig i ett autismliknade tillstånd inbegrips. Vidare räknas de elever som har ett tillstånd som kan liknas vid utvecklingsstörning hit.

Enligt (skolverket, 2008) är det två typer av svårigheter som ger anledning till särskilt stöd hos eleverna. Den första är lärande- och beteendesvärigheter till vilka även koncentrationssvårigheter räknas, och den andra är socioemotionella svårigheter. När en skola har observerat att en elev behöver särskilt stöd skall det ske en utredning, vilken skolans rektor har det övergripande ansvaret för. Skolans uppgift är sedan att bedöma vilken eller vilka insatser som behövs för att kunna tillfredställa elevens behov. Ett åtgärdsprogram ska tas fram, vilket också är rektorns ansvar. Ett åtgärdsprogram innehåller ett skriftligt intyg på de stödinsatser som ska utföras och är till för att ge en bra överblick. Isakssons (2009) kommer i sin avhandling fram till att distinktionen mellan normalitet och avvikelse blir en väsentlig del när det gäller hur skolan arbetar med elever i behov av särskilt stöd och hur ett åtgärdsprogram utformas. Han skriver vidare att:

Den sociala mening som tillskrivs skolsvårigheter genom bedömningen och dokumentationen av elevers skolsvårigheter har en tydlig koppling till vilka stödinsatser som erbjuds och hur dessa är utformade i skolan. Om skolsvårigheter relateras till brister/tillkortakommanden hos individen blir det naturliga att åtgärderna riktar in sig på individen, d.v.s. det är individen som ska korrigeras eller "normaliseras" i förhållande till de uppsatta kunskapsmålen, normer för beteenden etc. (sid 74).

Det talas ofta om inkludering av ”elever i behov av särskilt stöd” och inte om själva begreppet inkludering i största allmänhet. Förklaringen antas vara att denna grupp ses som speciella. Vi gör alltså skillnader mellan individer utifrån det som betraktas vara det normala med hänsyn till skolans krav och villkor (Nilholm, 2006). Det som är avgörande för om en elev bedöms vara en ”elev i behov av särskilt stöd” eller inte är många gånger lärarens förhållningssätt. Det är lätt att man tillskriver eleven problemet när man ser att denna inte når upp till de tänkta målen för undervisningen (Andersson, 1999).

Persson (2007) menar att det är viktigt att man tänker på att alla elever är olika individer som föds med olika förutsättningar samt växer upp i vitt skilda miljöer. Som lärare har man ett stort ansvar att se alla elever, deras svårigheter, behov och att ge dem just det stöd som de behöver. För att som lärare kunna tillgodose elevers olika behov krävs det att man utgår från sitt eget förhållnings- och arbetssätt, hur arbetar jag och kan jag kanske göra på något annat sätt? Här behövs ett stort stöd från det övriga i arbetslaget men även från specialpedagogen för att kunna sätta in de rätta resurserna.

En fråga att ställa sig när det handlar om ”elever i behov av särskilt stöd” är om det handlar om elevens svårigheter att anpassa sig till den pedagogiska miljön eller om det är tvärtom. Det finns en risk med att enbart lägga problemet hos eleven samtidigt som man inte heller helt kan förvisa det till miljön. Placerar man problemet hos miljön finns det en chans att man missar eleven eftersom eleven behöver känna sig sedd. En kombination av båda delarna är med andra ord det ultimata (Hallberg, Vegerfors & Hendar, 2008). Ett liknande resonemang poängteras i Nordin – Hultmans artikel (2008). I den skriver författarna att det är betydelsefullt att som lärare fundera över var problemet ligger och inte enbart tillskriva problemen till individen. I likhet med Hallberg m fl. (2008) betonar hon just vikten av att se till samspelet mellan individens förutsättningar och den aktuella undervisningsmiljön.

### 4.3 Perspektiv på specialpedagogik

Med perspektiv menas enligt Nilholm (2007) att det finns flera olika sätt att se på ett och samma fenomen. Den tolkning som görs av det som sker i vår omvärld och andra ting styrs av de utgångspunkter man har för sitt beskrivande och kan därför aldrig bli helt neutral. I skolverkets rapport *Att arbeta med särskilt stöd- några perspektiv* (2002) hävdar en av författarna att man likväl som att tala om ett perspektiv kan prata om det i form av rationalitet. Betydelsen handlar ju just om vad som anses meningsfullt och förnuftigt att göra inom en viss riktning. "Rationaliteten, de värderingar och tankefigurer som ett perspektiv omfattar, är sällan tydliga ens för sig själv, och än mindre uttalad eller diskuterad" (s 10). Med detta menas att innebörden av ett fenomen kan variera beroende på vilket perspektiv man utgår ifrån i sin tolkning.

Nilholm (2007) redogör i sin bok för tre olika perspektiv och deras sätt att se på den specialpedagogiska verksamheten. Han gör en uppdelning och urskiljer tre övergripande perspektiv på området nämligen, det kompensatoriska, det kritiska och tillsist ett dilemma perspektiv. Det kompensatoriska perspektivet handlar om att man genom att lokalisera förmågor och egenskaper hos individen tillskriver denna som bäraren av problemet (Nilholm, 2007). Det centrala blir här att först identifiera olika problemgrupper där förklaringarna ofta söks i psykologiska och neurologiska orsaker, för att sedan komma fram med metoder som kan kompensera individen för deras problem. Specialpedagogiska insatser ses som något positivt som kommer till uttryck i form av extra resurser och anpassade undervisningsformer.

Det kritiska perspektivet har vuxit fram ur kritiken av det kompensatoriska perspektivet och bildat en motpol till detta. Perspektiv utgår ifrån att det är miljön som skall anpassas efter individen och förlägger därmed problemet utanför individen. Det är inte eleven som är bärare av problemet utan det handlar om skolans oförmåga att anpassa och ta tillvara på elevers olikheter (Nilholm, 2007).

Dilemma perspektivet kan sägas utgöra en kritik av både det kompensatoriska och det kritiska perspektivet. Fokus för perspektivet ligger på de dilemman som ständigt uppstår i skolans verksamhet (Nilholm, 2007). Oavsett om ett dilemma kan lösas kommer det att ändå uppkomma nya dilemman i andra former. Resultatet blir därför att trots att specialpedagogiken försvinner som organisationsform leder inte det nödvändigtvis till att dilemmat en gång för alla är löst.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver och skiljer på två olika perspektiv på specialpedagogik, det kategoriska och det relationella. Det förstnämnda kan hänföras till det Nilholm (2007) beskriver som ett kompensatoriskt perspektiv. Också här lägger man problemet hos individen då man utifrån det som anses som "normalt" differentierar de individer som avviker. Individerna blir sedan föremål för olika slags åtgärder. Det relationella perspektivet fokuserar istället på samspelet mellan individen och den omgärdande miljön och kan därför i viss mån kopplas till det kritiska perspektivet. När man här sätter in åtgärder handlar det om att försöka förändra hela skolans system vilket ofta resulterar i en tidskrävande process (Emanuelsson, m.fl. 2001).

Von Wright (skolverket, 2002) talar om det punktuella perspektivet i förhållande till det relationella perspektivet. Hon menar att man i det punktuella synsättet intresserar sig för förmågor och egenskaper hos den enskilda individen som ses som en helt fristående varelse. Problemen betraktas som tidsbestämda och ingen hänsyn tas till de sociala och ekologiska sammanhang som människan ingår i. När läraren väl har funnit bristen hos eleven måste behovet tillfredställas för att på nytt kunna uppnå jämvikt. Genom att flytta sin förståelsehorisont och därmed perspektiv från att se individen som bärare av problemet till att istället se det som att situationen är avgörande för hur problemet framträder, intas också ett annat förståelseperspektiv, nämligen ett relationellt. "Kort och gott kan man säga att i ett relationellt perspektiv är jag inte dyslektiker/allergiker, men jag har dyslexi/ allergi- ett fenomen som framträder tydligare i vissa situationer än i andra" (skolverket, 2002, s.12). Inom ett sådant synsätt finns ingen tidsbegränsning och det existerar minst två sidor i beskrivningen av ett problem, vilka måste förstås i förhållande till varandra hävdar Von Wright (skolverket, 2002). Hon tillför ytterligare en aspekt till synsättet genom att tala om intersubjektiv vändning. Med det menar författaren att vi bör förstå människors handlingar som kommunikation och samförstånd, och därför blir konkreta mellanmänniskliga relationer utgångspunkten när vi vill begripa oss på oss själva och varandra. Hon menar alltså att vi blir till i mötet med varandra vilket gör att den vi är också ständigt förändras beroende på vem vi möter. En elevs behov måste till följd av detta sökas i den specifika situationen eftersom den är knuten till sitt sammanhang.

## 4.4 En skola för alla

I Sverige är en skola för alla ett centralt begrepp såväl inom skolan och skollagsstiftningen som inom utbildningspolitiken. Utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning ska hålla hög kvalitet och man skall arbeta för att stärka principen om en skola för alla (SOU 2003:35). Ideologin bakom begreppet, med betydelsen att elever med funktionshinder inte får särskiljas från andra elever utvecklades i början av 1960- talet då begrepp som normalisering och integrering var på tapeten. En skola för alla har därefter getts lite olika tolkningar.

Tanken bakom en skola för alla är att skolan är till för alla elever och att ingen får stötas ut eller avskiljas på grund av avvikande beteende (Andersson, 1999). En tanke som svarar mot samhällets grundläggande demokratiska värderingar om människans lika värde. Det som eftersträvas är att försöka undvika att elever stämplas eller särbehandlas på ett negativt sätt och även att skapa en acceptans mot dem som på olika sätt är ”annorlunda”. Ett sätt att uppnå denna acceptans kan vara att ge alla elever möjlighet att umgås tillsammans för att på så sätt skapa en respekt och förståelse.

Brodin och Lindstrand (2004) menar att begreppet en skola för alla inrymmer ett livslångt lärande, alltså från tidig barndom till vuxen ålder och därför bör skolan ses i sin vidaste bemärkelse. En sådan skola är en förutsättning för att uppnå lika rättigheter och social delaktighet för personer med funktionsnedsättningar. Undervisningen bör äga rum i den ordinarie miljön, innehålla ett visst mått av kvalitet samt vara tillgänglig för alla människor. Kvaliteten är extra viktig i sammanhanget då det finns en risk för att en skola för alla endast handlar om en fysisk placering snarare än om gemenskap, ömsesidighet, kommunikation och aktivt deltagande för alla.

Begreppet kan även förstås i ett vidare perspektiv. I en rapport från skolverket (SOU 2003:35) ges följande förklaring:

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle (s 21).

I skolverkets funktisutredning (SOU 1998:66) redogörs för begreppet på följande sätt:

En skola för alla innebär således att skolan skall anordnas så att den är lika ändamålsenlig för alla elever, oavsett möjligheter, förutsättningar och behov. Utmärkande är flexibilitet, med den enskilda elevens förutsättningar, behov och intressen i centrum. Kravet på flexibilitet gäller såväl strukturellt som innehållsmässigt. Det är skolans uppgift att erbjuda varje individ en relevant undervisning och optimala utvecklingsmöjligheter (s 59).

Skolan måste anpassa sin organisation och sin undervisning så att alla barns förutsättningar tas tillvara för att målet om en integrerad, likvärdig och sammanhållen skola skall kunna nås (1998:66). Ett viktigt steg mot en skola för alla menar Brodin och Lindstrand (2004) är att sluta tala om normalitet och avvikelser för att istället se det positiva och värdefulla i variation och olikheter. Eleverna bör fungera som utgångspunkt för verksamheten vilket ställer krav på att lärarna är flexibla och anpassar sig efter eleverna istället för tvärtom.

## 4.5 Integrering – Inkludering

Begreppet integrering är i praktiken ett begrepp som kan tolkas på olika sätt. Det kan vara en stor variation på hur det anordnas mellan kommuner men även inom en och samma kommun kan det vara en skillnad. I vissa fall kan det vara så att en elev är inskriven i särskolan och får all sin undervisning i en grundskoleklass, men det kan likväl innebära att eleven skiljs ut från klassen och får den mesta undervisningen i en liten grupp. Båda fallen ses som integrering (SOU 2003:35).

Integrering som begrepp har i många år används på ett sätt som kan anses godtyckligt och missvisande framför allt när det kommer till skola och undervisning. Det har blivit en symbolisering när det gäller organisatoriska åtgärder och placeringar av elever i olika grupper. Den egentliga tolkningen på begreppet i betydelsen av en "skola för alla" som en fungerande integrerad samhörighet har stått i förgrunden. Synen har istället varit att det är eleven som ska anpassas till skolans miljö. Man ska dock inte tro att goda förhoppningar om en organisation av grupper i sig räcker för att lösa svårigheter. Det är istället när grupperna blir sammanhållna till följd av sammansättningar av elevers olikheter som det uppkommer dilemman att utmanas av. Denna problematik har ofta inte tagits på allvar utan då de mål som satts upp för en fungerande inkludering inte har uppnåtts, har man tenderat att söka problemen hos eleven (Emanuelsson, 2004). Ett sådant förfarande menar författaren i de allra flesta fall leder till en ökad segregering. Samtidigt som ett sådant synsätt varit rådande har det i styrdokument och regelverk skett en utveckling av begreppet "den integrerade skolan", där det har framhållits som ett övergripande mål. En markant skillnad mellan målen som finns och skolans praktik kan alltså urskiljas.

Begreppet integrering har i stort sätt blivit obrukbart med tanke på det som beskrivits. I dagens samhälle talas det istället om inkludering (Emanuelsson, 2004). Inkluderingsbegreppet fick ett genomslag i och med Salamancadeklarationen (2006). Anledningen till att begreppet infördes var för att kunna se till en ny policy när det handlar om "elever i behov av särskilt stöd". Begreppet inkludering skulle i motsats till integrering utgå från möjligheterna att anpassa miljön och inte eleverna (Nilholm, 2006). Det talas ofta om två olika riktningar enligt Haug (1998), där den ena är segregerad integrering och den andra är inkluderande integrering. Segregerad integrering sägs vara det som specialundervisningen härstammar ifrån. Det handlar just om att det är eleven som ska anpassas till skolans miljö. Specialundervisning sätts här in för att ge eleven det stöd som behövs för att eleven ska kunna rätta sig till skolans normer. Om diskussionen istället handlar om en inkluderande integrering betyder det att eleven får all sin undervisning i den klass eleven tillhör. Här fokuseras det sociala samspelet bland eleverna i klassen eftersom det är i skolan som det läggs en grund för att senare kunna fungera i samhället. Eleverna ska i klassen få den undervisning som de behöver för att utvecklas och utmanas så mycket som möjligt. Miljön och hur den skall anpassas efter eleverna är det centrala. Ett stort ansvar läggs på lärarna som måste ha kunskaper vilka är tillräckliga för att kunna se till elevers olikheter.

När det gäller förutsättningarna för inkludering handlar det om en utveckling av gruppens kunskaper och förmågor. Utvecklingen ska mynna ut i att de som anses ha de sämsta förutsättningarna skall erhålla nödvändiga förändringar för att därmed kunna utvecklas. Lärare med specialpedagogisk kompetens eller specialpedagoger är de som har det övergripande ansvaret för elever som inkluderas. De övriga i arbetslaget bör dock vara insatta i arbetet för att kunna tillgodogöra sig elevers olikheter och därmed kunna verka utifrån dessa (Emanuelsson, 2004).



Integreringsfrågorna har många gånger kopplats till elever som till exempel varit avskilda i speciella klasser. Begreppet inkludering anses istället vara tydligare förbundet till "en skola för alla" och hindra en exkludering av vissa elever. Även med användningen av det nya begreppet inkludering bör vaksamhet iakttas. Enbart ett byte av begrepp betyder inte att allt kan ändras per automatik (Emanuelsson, 2004). Dock är en avgörande fråga om man syftar på samma sak när begreppet inkludering används. Det finns i så fall en risk för att begreppet omtolkas precis som integreringsbegreppet (Nilholm, 2006). Motivet till att arbeta med inkludering är en människosyn som är demokratiskt grundad. För att samhället ska fungera bättre behövs allas deltagande. Avskiljs vissa elever ses det som en förlust av resurser samt stimulans till utveckling. Eftersom alla elever är olika har de också specifika bidrag till utvecklingen av den gemensamma samhörigheten och verksamheten. När det uppkommer svårigheter i en grupp fastän dem kan kopplas till enskilda elevers svårigheter, ska situationen förändras genom att se till helheten. Här kan man inte bara utgå från eleven utan det måste även förstås i förhållande till den aktuella situationen (Emanuelsson, 2004). Författaren menar att inkludering är ett mål att sträva emot, det är ett mål som med tiden blivit allt mer begripligt och omfattande. Dock är det inte alla gånger lätt att nå detta mål, då det inom en och samma skola kan finnas många olika tankar kring fenomenet. Ofta blir det konflikt och i de fall det framkommer en kompromiss leder den oftare till segregering än till en ökad inkludering.

Det kan ses som en risk att inkludering är såpass starkt sammankopplat med specialpedagogik då faran finns att den övriga verksamheten inte hänger med, till följd av de snabba förändringarna som sker inom ämnet. Ska det fungera med inkludering i skolan måste det ske en förändring till att alla tillsammans arbetar för inkludering. Som verksam lärare i skolan ställs det krav på att kunna möta alla elevers olika förutsättningar och arbeta med dem som en tillgång i klassrummet (Nilholm, 2006). Enligt Brodin och Lindstrand (2004) anses helhetssyn och delaktighet vara centrala delar inom inkludering och att det är därifrån som tankarna måste utgå, för att kunna skapa en fungerande inkluderande verksamhet. Självklart handlar inte inkludering i första hand om en fysisk placering av elever. Den inkluderande utvecklingen i skolan syftar istället till den rättighet alla elever har att få delta i en social gemenskap med andra individer, utifrån sina egna förutsättningar (Nilholm, 2006). I rapporten *Inkluderande undervisning och goda exempel* (2003) skrivs det att för att inkludering ska vara ett fungerande arbetssätt är det bundet till lärarnas förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Även lärarnas förmåga att arbeta med den sociala gemenskapen och ta tillvara på elevernas olikheter är avgörande. För att lärarna ska kunna arbeta på detta sätt i klassen krävs det att de får nödvändig kunskap inom området och att de får tillgång till relevant material samt tid. Lärarna behöver i arbetet stöd från skolan men även utifrån i form av specialister på området, eftersom det fungerar som en viktig förutsättning för inkluderings framgång.

Det kan alltså konstateras att det för många finns en oklarhet gällande integrering och inkludering. Begreppen används ofta om vart annat och det kan både dras paralleller mellan dem samtidigt som de också kan ges skilda betydelser, vilket gör det hela komplicerat (Emanuelsson, 2004).

## **4.6 Styrdokument**

### **4.6.1 Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94).**

I läroplanen står det skrivet att undervisning som bedrivs ska anpassas utefter varje elevs behov och förutsättningar. Undervisningen kan därmed aldrig formges lika för alla elever.

Skolan har dock ett speciellt ansvar när det gäller de elever som av olika anledningar har bekymmer att nå de uppsatta målen för utbildningen. Det står även att alla som arbetar i skolan skall "medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen" samt att de skall "uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd" (sid 8). I skolan har varje elev rätt till att få utvecklas, känna glädje och att ta del av den uppfyllelse som ges av att göra framsteg i sin utveckling. Läraren har till uppgift att utgå ifrån varje elevs behov, förutsättningar samt deras tidigare erfarenheter.

### **4.6.2 Skollagen (1985:1 100)**

I skollagen går det att läsa att utbildningen ska vara likvärdig och att hänsyn skall tas till elever i behov av särskilt stöd. Skollagen säger vidare att elever i allmänhet ska tas emot i grundskolan. Det skall ges ett särskilt stöd till de elever som har svårigheter i undervisningen. När det gäller elever som inte anses nå upp till de kunskapsmål som finns i grundskolan på grund av utvecklingsstörning ska de tas emot i särskolan.

### **4.6.3 Grundskoleförordningen (1994:1 194)**

Elever som är i behov av specialpedagogiska insatser ska ges särskilt stöd. I första hand ska detta stöd ges i den klass eller grupp eleven tillhör.

### **4.6.4 Särskoleförordningen (1995:206)**

När det gäller en elev som är inskriven i särskolan kan eleven få sin undervisning i en grundskoleklass, detta förutsätter dock att rektorerna är överrens samt att vårdnadshavarna går med på detta. I de fall en elev blir inkluderad gäller särskolans kursplaner för eleven. Avvikelser från särskolans timplan får ske efter att rektorn för särskolan har fattat beslut om att det är nödvändigt, för att kunna tillgodose upplägget på undervisningen i grundskolan.

### **4.6.5 Salamancadeklarationen**

Salamancadeklarationen är en handlingsram som anordnades i Salamanca 1994 för specialpedagogiska åtgärder om undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Den princip som ligger till grund för handlingsramen är att "skolorna skall ge plats för alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar" (sid 16).

Barn och ungdomar i behov av särskilt stöd bör innefattas av den allmänna undervisningen, detta råder det en allt större enighet om vilket har lett till begreppet "integrerad skola". Den integrerade skolan har till uppgift att utveckla en pedagogik som sätter barnet i centrum och att ge undervisning åt alla barn, vilket även innefattar barn med funktionshinder. Utgångspunkt skall tas i att alla individer är normala och att det är inlärningen som måste rätta sig efter barnets behov. I stället för att barnet måste anpassa sig efter den fastlagda inlärningsprocessen.

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för

både olika inlärningsmetoder och inlärningsstempon och därvid ge alla en kvalitativt bra undervisning genom lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället (sid 18).

Barn i behov av särskilt stöd ska i de integrerade skolorna få extra stöd för att de ska kunna undervisas på ett effektivt sätt. För att bygga upp en sammanhållning mellan barn i behov av särskilt stöd och deras klasskamrater anses en integrerad skolgång vara det bästa sättet. Man bör inte skicka iväg barn till särskilda skolor. I de fall detta görs bör det vara en undantagslösning på grund av att det har visat sig att undervisningen i en ordinarie klass inte kan tillgodose barnets behov.

När det gäller skolplikten, från nationell till lokal nivå, finns det ett krav på att barn med funktionshinder bör få undervisning i den skola som barnet skulle ha gått i om det inte haft ett funktionshinder. Det talas om flexibla kursplaner vilka skall anpassas till det behov som barnet har och inte tvärtom. Extra stöd bör ges inom ramen för den ordinarie kursplanen till ”barn i behov av särskilt stöd” och inte än annan kursplan. Barnen skall ges kontinuerligt stöd. För att integrering ska fungera ultimat krävs det att den personal som arbetar på skolan engagerar sig på ett effektivt sätt och att man tillsammans samarbetar för att tillgodose varje elevs behov.

#### **4.6.6 FN:s Barnkonvention**

Konventionen antogs av FN:s generalförsamling 1989 och ger en generell tolkning om vad som borde vara något av en självklarhet för alla barn världen över. Tolkningen avser alla samhällen oberoende av dess kultur, religion eller liknande. Konventionen beskriver barnens rättigheter, till barn räknas här varje individ som är under 18 år, om det inte i enlighet med den nationella lagstiftningen finns andra direktiv om när man blir myndig (Barnombudsmannen, 2009). I konventionen finns 54 artiklar, 41 av dem är så kallade ”sakartiklar” och beskriver vilka rättigheter som var och ett av barnen ska ha. De resterande artiklarna anger hur arbetet med konventionen ska gå till i staterna.

När det gäller barn i behov av särskilt stöd kan det i artikel 23 första punkten läsas att ett barn som har ett fysiskt eller psykiskt handikapp bör ha chans till ett liv som anses anständigt och fullvärdigt, under omständigheter som garanterar värdighet, gynnar självförtroende och som gör det möjligt att göra de till aktiva deltagare i samhället. I artikel 28 punkt ett sägs att barnet har rätt till utbildning och att grundutbildningen ska vara obligatorisk och tillgänglig för alla.

När man gör något som berör barn ska det utgå ifrån vad som anses bäst för det individuella barnet. Två av grundprinciperna som är synliga igenom hela Barnkonventionen är barnens bästa och deras rätt till inflytande. Det finns ytterligare två grundprinciper där den ena innefattar att inget barn får diskrimineras, och den andra att varje individ rätt till liv och utveckling (Barnombudsmannen, 2009)

## 5. Metod

Följande avsnitt inleds med en presentation och redogörelse för studiens uppläggning. Därefter följer en beskrivning av de datainsamlingsmetoder som använts med en diskussion om eventuella för och nackdelar. I nästkommande avsnitt ges en beskrivning av urvalsgruppen samt en redogörelse för tillvägagångssättet. Vidare följer en förklaring för hur det insamlade materialet har bearbetats. Avslutningsvis diskuteras studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt etiska överväganden.

I undersökningen har intervjuer med en lärare och en stödpedagog genomförts på två olika skolor, årskurs 1-2. Båda skolorna arbetar med inkludering av elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie verksamheten fast med olika roller i arbetet. Meningen med undersökningen var att försöka få en bild av hur de uppfattade begreppet och dess innebörd. Som komplement till intervjuerna genomfördes även observationer under två dagar på respektive skola för att se hur det faktiska arbetet gick till och därmed ge en allsidigare och djupare förståelse för undersökningen.

### 5.1 Undersökningsmetoder

Fokuset för arbetet är att försöka nå en förståelse för hur personal inriktade mot de tidigare skolåren resonerar kring begreppet inkludering och vad det har för betydelse för dem, samt hur detta speglas i deras arbetssätt. En så kallad kvalitativ studie har använts som utgångspunkt för insamlandet av materialet. Enligt Stukát (2005) definition innebär en kvalitativ studie att det centrala är att försöka tolka och förstå de resultat som uppkommer. I fallet för den här studien blir det svårt att skilja det som studeras från själva kontexten alltså det sammanhang de ingår i, och därför är utgångspunkten för studien att försöka få en djupare kunskap för just dessa specifika fall.

Det är relativt vanligt att dela upp forskning med dess olika metoder i antingen kvantitativt eller kvalitativt undersökande. Det som skiljer de båda förfaringssätten åt är att den kvantitativa ansatsen förutsätter att man har ett stort omfång material att utgå ifrån i sin forskning. Materialet nås ofta genom strukturerade enkäter, observationer och intervjuer. Målet med att använda sig av sådana metoder är att man genom kvantifiering skall kunna ge bredare och mer generaliserbara resultat, vilket i sin tur ger möjlighet att förklara och förutsäga saker. Det blir på så sätt möjligt att finna mönster till ett allmängiltigt resultat (Stukát, 2005). Vi är medvetna om att vårt val av metod inte ger något utrymme för att kunna se resultaten som universella. Avsikten är dock inte att nå ett generaliserbart resultat utan att försöka få en uppfattning av vad personalen i denna studie har för syn på inkludering och hur detta kommer till uttryck i deras arbetssätt. Därför anser vi att den kvalitativa forskningen är att föredra i undersökningen.

I valet av undersökningsmetod menar Trost (2005) att de frågeställningar som skall besvaras bör vara vägledande. Den kvantitativa metodformen är till fördel när frågeställningen bäst besvaras med hjälp av hur ofta, hur många eller hur vanligt någonting är. Den kvalitativa forskningen är bättre lämpad när avsikten är att försöka skapa en förståelse för det man undersöker och också här finner vi alltså stöd för studiens metodval.

För att samla in material till undersökningen hade observationer under en längre tid varit en användbar metod. Här hade det som Johansson och Svedner (2006) benämner som

etnografiska observationer kunnat vara ett bra alternativ. Metoden kännetecknas av att man genom deltagande observation deltar i den aktivitet som observeras under en relativt lång period samtidigt som man för dagboksanteckningar. Då denna metod kräver mer tid än den som står till förfogande för arbetet var det tyvärr ingen valmöjlighet för oss.

Även en så kallad djupintervju hade kunnat vara en möjlig och dessutom bra metod att använda sig av. Också detta tillvägagångssätt kräver mycket tid från de som intervjuar då en förutsättning för att man skall få så fylig och djup information som möjligt är att intervjun är tillräckligt lång och inträngande. På så sätt skapas en möjlighet att komma in på djupet för att därmed nå lärarnas innersta tankar (Stukát, 2005). Författaren menar vidare att för att lyckas med en sådan intervju krävs det att de som intervjuar har en god förmåga och färdighet i intervjueteknik, något vi saknar. Därför valdes även denna metod bort i undersökningen.

Genom att göra en enkätundersökning för att söka svar på frågeställningarna i arbetet hade fler personer kunnat nås i undersökningen. Tillgång till ett större utbud hade kunnat ge större kraft åt resultatet, vilket hade gjort det möjligt att dra slutsatser och att generalisera i mycket större utsträckning än vid endast några få intervjuer och observationer (Stukát, 2005). I denna metod ges dock inte den frihet och det utrymme som krävs för att kunna ställa relevanta följdfrågor vilket är en viktig förutsättning för att fördjupa samtalet. För att få en mer uttömmande bild av lärarens syn på området är denna förutsättning nödvändig (Stukát, 2005). Då syftet var just detta såg vi inte heller enkäten som ett alternativ för undersökningen.

## **5.2 Val av metod**

Med utgångspunkt i arbetets syfte har valet fallit på att använda två metoder parallellt i undersökningen, nämligen intervju och observation. När flera metoder används kan ämnesområdet belysas på ett mer allsidigt sätt och därmed stärks tillförlitligheten (Stukát, 2005). Tanken var att med hjälp av observationerna stämma av det lärarna sade om inkludering under intervjuerna, mot deras praktiserade arbetssätt. Ett sådant tillvägagångssätt menar Johansson och Svedner (2006) fungerar fördelaktigt för undersökningen. Vi har valt att båda två vara delaktiga i såväl observationer som intervjuer på de båda skolorna. Stukát (2005) menar att det kan vara gynnsamt för resultatet att vara fler än en person vid intervjuer. Ett viktigt skäl påstår han är att man på så sätt kan få ut mer av varje intervju. Han uttrycker sig på följande sätt: "Två personer kan upptäcka mer än vad en person gör" (s 41).

### **5.2.1 Intervjuer**

I de intervjuer som genomförts i studien har endast ett fåtal färdiga frågor fungerat som utgångspunkt. Anledningen var att inte sväva iväg utan att försöka hålla intervjuerna till det bärande temat. Ett ytterligare skäl var att inte bli för bundna till frågorna då vi ville ha möjlighet till ett mer öppet samtal. På så sätt ville vi ha en frihet att kunna anpassa frågorna utifrån den riktning som samtalet tog samt de svar som gavs. Genom att formulera frågorna så att utrymme gavs för dem intervjuade att ge utförliga svar var även tanken att skapa möjlighet till att ställa relevanta följdfrågor. Stukát (2005) benämner ett sådant tillvägagångssätt som en form av halvstrukturerad intervju. Med denna form av angreppssätt kan det dras paralleller till den kvalitativa forskningsmetoden då den just utmärks av mindre strukturerade intervjuer där svaren inte alltid leder till likvärdiga uppgifter hos dem som intervjuas (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2007).

I planerandet av frågorna var det också viktigt att dessa hade en bredd där det gavs möjlighet till en fördjupad och anpassad diskussion inom ämnet. När en mer strukturerad intervju

används med bestämda frågor och ordningsföljd finns det en risk för att svarsalternativen blir självklara menar Stukát (2005). På så sätt hade kanske inte en lika grundlig förståelse utifrån undersökningens syfte kunnat nås. I formuleringen av frågorna för studien var ambitionen att inte skriva ledande frågor för att minska risken för att få svar utifrån vad de intervjuade trodde förväntades av dem. Här finns det en fara med så kallade varför frågor menar Johansson och Svedner (2006) där man ifrågasätter motiv och orsaker till agerandet. Anledningen är att det ökar chanserna för att de intervjuade går i försvarsställning och svarar på just detta sätt.

### **5.2.2 Observationer**

Anledningen till valet att använda observationer som ett komplement till intervjuerna i studien var för att få syn på hur personalen arbetade, då det inte alltid stämmer överens med det de säger att de gör. På så sätt kan så kallad ”tyst kunskap” synliggöras vilket innebär att en person inte alltid är medveten om sitt agerande då det kan vara oreflekterat (Stukát, 2005). Författaren hävdar att genom att befinna sig ute i verksamheten kan iakttagelser göras utifrån egna ögon utan att behöva utgå från några mellanled. Genom att titta och lyssna kan de intryck som ges registreras vilket i sin tur leder till kunskaper direkt hämtade från dess sammanhang.

Observationer kan delas upp från mer ostrukturerade och osystematiska observationer till mer kontrollerade. I undersökningen kommer utgångspunkt tas från det Stukát (2005) menar är mindre styrda observationer då vi kommer att finnas med i bakgrunden utan att för den saken vara en del av det som sker. Tanken med observationerna är att komplettera intervjuerna för att skapa en helhetsbild. Därför kommer vi att använda oss av det han benämner som vanlig osystematisk observation. Betydelsen av den sortens observation är att man befinner sig i bakgrunden i klassrummet och med hjälp av några i förväg bestämda frågeställningar riktar sin uppmärksamhet på ett speciellt område. Det är viktigt att veta vad det är man tittar efter för att underlätta för observationerna.

Fokus under observationerna kommer att vara på hur läraren förhåller sig till samt arbetar med det inkluderande arbetssättet. Även det sociala samspelet i klassen kommer att studeras för att försöka få en bild av huruvida de inkluderade barnen är en del av gemenskapen. Stukát (2005) menar att man genom observation kan få ta del av konkreta situationer i form av erfarenheter och värderingar som kanske inte hade blivit synliga vid intervjuer. För att dokumentera de ostrukturerade observationerna är det vanligt att använda sig av löpande protokoll vilket betyder att man med egna ord fortlöpande skriver ner det man ser. Också dagboksanteckningar kan vara ett användbart sätt (Stukát, 2005).

## **5.3 Urval**

Undersökning har genomförts i två olika klasser, en åldersblandad 1-2:a och en ren 2: a. Att utföra undersökningen i de tidiga skolåren var ett medvetet val eftersom båda i vår utbildning är inriktade mot de yngre åldrarna. Dessutom tror vi att det kan vara en väsentlig skillnad i hur man arbetar med inkludering i de tidigare skolåren mot hur man arbetar i de senare skolåren. Eftersom studien inte syftade till att göra en jämförelse baserad på ålder utan snarare titta på hur arbetet gick till och fungerade på olika skolor, valdes därför samma åldersgrupp ut för undersökningen.

Ett av urvalskriterierna i val av personal och klass för undersökningarna var att de skulle arbeta med ett inkluderande arbetssätt vad det gäller elever i behov av särskilt stöd och att de dessutom skulle ha minst en elev inkluderad. På den ena skolan gick det två inkluderade

elever i samma klass och på den andra skolan en inkluderad elev. En viktig förutsättning var också att de inkluderade eleverna skulle vara inskrivna i grundsärskolan för att göra någon sorts avgränsning. Elever i behov av särskilt stöd är ett brett begrepp och innefattar en stor grupp elever med väldigt varierade svårigheter. De två personer som intervjuades och observerades i deras arbete hade båda olika positioner inom skolan och olika utbildning. På den första skolan deltog stödpedagogen i undersökningen. Hon hade sin tillhörighet i sarskolan och följde alla dagar i veckan sina två elever i den klass de var integrerade, med undantag för vissa lektioner. Den ena av de två inkluderade eleverna fick dock mer stöd då den andre eleven klarade sig själv i större utsträckning. På den andra skolan följdes klassläraren som två dagar i veckan hade hjälp av en elevassistent. Denna assistent var dock ingen extra resurs som läraren blivit tilldelad från sarskolan utan en elev som under sin pågående utbildning hade sin praktik i klassen. Elevassistenten skulle endast vara kvar till efter jul. Valet att följa en lärare och en stödpedagog var inte avsiktligt, då tanken från början var att enbart koncentrera studien på klasslärarna i de båda skolorna. Eftersom klassläraren på den ena skolan blev sjuk ändrades också förutsättningarna. De hade vikarie insatt i klassen och det blev därför ett självklart val att istället följa stödpedagogen då denna var väl insatt och en viktig del i det inkluderande arbetssättet på skolan.

Både klassläraren och stödpedagogen var kvinnor vilket inte heller var ett medvetet val då undersökningen inte avsåg den sortens jämförelser. Skolorna låg på landsbygden och är kranskommuner till Göteborg men skilde sig åt i fråga om yta och elevantal. På den ena skolan gick det 132 elever och på den andra 220 elever. Valet av skolor på denna punkt har dock varit beroende av vilka som har kunnat tänka sig att ställa upp i undersökningen.

I beskrivningen av resultaten från undersökningen kommer skolorna att kallas för A respektive B. De intervjuade och observerade personerna kommer att benämnas vid sin yrkestitel för att på så sätt bevara deras anonymitet. Eftersom intervjuerna har genomförts med endast en stödpedagog respektive en lärare har valet gjorts att kalla dem vid dessa titlar. På den ena skolan fanns även vid tidpunkten för undersökningen en student närvarande i klassrummet och hon kommer att benämnas under titeln ”student”. Detta i ett försök att tydliggöra vem som avses.

- Skola A: Stödpedagog i skolår 1-2. Ålder: 53 år. Tog examen 1977. Utbildad lågstadielärare samt läst kurser inom specialpedagogik.
- Skola B: Lärare i skolår 2. Tog examen 2007. Ålder: 38 år. Utbildning mot yngre åldrar, Sv-Ma behörighet samt IKT (information, kommunikation och teknologi).  
Student (läser till elevassistent).

## 5.4 Tillvägagångssätt

Som grund för studien har material från liknande uppsatser och doktorsavhandlingar samt annan aktuell forskning och litteratur inom området används. Utgångspunkt har tagits från litteratur som vi har stött på i tidigare kurser men även besök på olika bibliotek har gjorts för att få hjälp med att hitta relevant litteratur. Internet har fungerat som ett viktigt instrument i sökandet och insamlingen av väsentlig litteratur.

### 5.4.1 Kontakt

Inför besöken på de båda skolorna skickades ett missivbrev ut till skolans rektor (bilaga A) som de i sin tur vidarebefordrade till aktuella lärare på skolan. I brevet förklarades syftet med undersökningen och hur den skulle gå till. En redogörelse för hur resultaten skulle presenteras

gjordes och de informerades om att de när som helst hade möjlighet att avbryta sin medverkan samt att deras deltagande var högst frivilligt. Vidare garanterades de anonymitet då de fick information om att varken deras eller kommunens identitet skulle komma att avslöjas. Personerna som kunde tänka sig att ställa upp i undersökningen kontaktade i sin tur oss via mail och telefon och en överenskommelse gjordes om tid och plats för intervjuerna och observationerna.

#### **5.4.2 Besök på respektive skola**

Intervjuerna genomfördes i väl avgränsade rum på skolorna som informanterna själva valde. Frågeställningarna som formulerats för studien (bilaga C) användes som stöd under intervjuerna. Samtalen spelades in med hjälp av en bandspelare efter tillåtelse av de intervjuade, och papper och penna användes som komplement för att skriva ner viktiga stödord. Intervjuerna varade i cirka trettio minuter vardera.

Observationerna pågick under sammanlagt fyra dagar, två på respektive skola. Observationstiden varade sammanlagt nio timmar och tjugo minuter vardera. Vi höll oss lite i bakgrunden och satt antingen längst ner eller vid sidan av klassrummet beroende på situationen. Som utgångspunkt för observationerna användes ett antal färdiga frågeställningar (bilaga B). Även här fungerade papper och penna som komplement för att kunna föra stödanteckningar och skriva ner viktiga skeenden utifrån undersökningens syfte.

##### *Skola A*

Första dagen inleddes med att vi presenterade oss för stödpedagogen och förklarade lite närmare vad tanken med undersökning var och hur den skulle gå till. Information gavs om dagarnas upplägg och lite allmänt om skolans lokaler och deras arbetssätt. Först under dagens andra lektion fick vi tillfälle att presentera oss för eleverna. Följande lektioner observerades:

##### Dag 1:

- Gymnastik, gemensam med de övriga 1-2:orna på skolan.
- Rast
- Matematik, uppdelade i 1:or och 2:or tillsammans med de andra 1- 2:orna.
- Lunch
- Eget arbete
- Rast
- Klassråd och avslut på dagen.
- Lilla studion (klassrum för individuell undervisning av de integrerade eleverna).

##### Dag 2:

- Morgonsamling
- Musik
- Rast
- Lunch
- Eget arbete
- Rast
- Religion
- Lilla studion

Vid den andra skoldagens slut genomfördes intervjun med stödpedagogen i lilla studion på skolan.



### *Skola B*

Innan skoldagen började presenterade vi oss för klassläraren och hennes elevassistent. Hon visade klassrummet och var den integrerade pojken hade sin plats samt vad han skulle jobba med den kommande lektionen. Klassläraren hade dagen innan berättat för klassen om besöket och att vi skulle vara med i klassen under två dagar för att titta på hur hon arbetade. När eleverna släpptes in i klassrummet förklarade hon för dem vilka vi var med hänvisning till det hon sagt under gårdagen. Följande lektioner observerades:

#### Dag 1:

- Planering (matematik)
- Rast
- Rymden, tillsammans med andra 2:an på skolan.
- Lunch
- Rast
- Bild

#### Dag 2:

- Planering (matematik)
- Rast
- Rymden, tillsammans med den andra 2:an på skolan
- Lunch
- Rast

Intervjun med läraren genomfördes under den första av de två dagarna, på dennes lunchrast. Den utfördes i arbetslagets arbetsrum där även en annan lärare befann sig vid tillfället för intervjun.

## **5.5 Bearbetning**

När insamlingen av informationen är klar krävs det en systematisering, komprimering samt bearbetning av det insamlade materialet för att kunna besvara studiens frågeställningar (Davidson & Patel, 2003). Metoden som använts för bearbetning av materialet i denna undersökning är den kvalitativa metoden vilket är en metod som ofta utnyttjas när man bearbetar textmaterial. Valet har fallit på denna metod eftersom intervjuer har gjorts vilka också transkriberats samt även observationer där anteckningar har skrivits ner och sammanställts efter varje dag. Textmaterialet i undersökningen är av relativt stort omfång vilket gjort att bearbetningen tagit tid (Davidson & Patel, 2003).

Analys av det insamlade materialet i undersökningen har skett efter varje dag när observationerna och intervjuer genomförts för att ha materialet färskt i minnet. På så sätt var meningen att få det så levande som möjligt. Går det för lång tid innan bearbetningen sker finns en risk att information går förlorad (Davidson & Patel, 2003). De menar vidare att en annan fördel är att det kan ge tankar om hur man ska gå vidare och vad som kunde ha gjorts annorlunda. Nya och oväntade tankar kan i sin tur lyfta undersökningen. Det nedskrivna materialet lästes igenom flera gånger för att ges en möjlighet att lära känna det ordentligt. Därefter gjordes försök att hitta likheter och skillnader i materialet som samlats in, stegvis trädde ett mönster fram som användes till att systematisera uppfattningarna av det som undersökts. Ofta kan man upptäcka ett antal skilda sätt att tänka och uppfatta det som undersökts, som senare kan fungera som utgångspunkt i struktureringen av resultatdelen (Stukát, 2005).

## 5.6 Studiens tillförlitlighet

Vi är medvetna om att studien inte kan ge en fullständig och helt tillförlitlig bild av inkludering med möjlighet till generaliserbarhet, på grund av valet att göra en kvalitativ undersökning med ett begränsat antal intervjuer och observationslängd. Även med de metoder som använts i undersökningen finns en del faktorer som kan inverka på resultatets tillförlitlighet.

För att veta hur bra kvalité en undersökning har brukar man titta på tre olika aspekter nämligen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (Stukát, 2005). Reliabilitet definierar Stukát (2005) som mätnoggrannhet och avser då tillförlitligheten på de mätinstrument som används i en undersökning. Validitet i sin tur avser huruvida man mäter det som avses eller inte, det vill säga giltighet (Stukát). Det räcker alltså inte att mätinstrumenten håller hög kvalité, det vill säga att reliabiliteten är god, om de inte mäter det som är tänkt. Också generaliserbarheten är relevant i detta sammanhang vilket syftar på de personer resultatet som man får fram gäller. En fråga man kan ställa sig här är huruvida resultatet går att generalisera eller om det endast gäller den grupp som undersöks? (Stukát, 2005). Nedan kommer en redogörelse för eventuella felkällor inom de två metoder vi använt oss av i undersökningen samt vad vi gjort för att försöka minska dessa risker.

En svårighet som skulle kunna finnas med de intervjuer som genomförts i undersökningen är att det finns en risk för att informanterna kan ha upplevt det som en form av bedömningsprocess, vilket kan ha lett till att de svarade på ett sätt som de trodde förväntades av dem. Med anledning av det är det viktigt att försöka upprätta en förtroendefull roll mellan oss som intervjuar och de som intervjuas under samtalet, eftersom det ökar chanserna för att de intervjuade skall våga ge uppriktiga och sanningsenliga svar (Johansson & Svedner, 2006). Miljön är ytterligare en faktor som kan påverka resultatet av intervjuernas kvalité. Det bör vara en miljö där den som blir intervjuad känner sig trygg för att få ett så tillförlitligt resultat som möjligt (Stukát, 2005). Därför valde vi att låta intervjupersonerna själva välja var intervjuerna skulle äga rum.

När vi gick ut och genomförde intervjuerna går det inte att helt bortse från det faktum att vi hade en del förutfattade meningar gällande resultatet. Här ligger det ett ansvar på oss som intervjuar att inte ställa ledande och förutsättande frågor som innehåller värdeladdade ord och uttryck. Johansson och Svedner (2006) påstår att det även för den vane intervjuaren är problematiskt att vara helt neutral i en intervjusituation och därmed helt bortse från sin egen inställning till det aktuella ämnet. I formuleringen av intervjufrågorna hade vi detta i åtanke för att försöka att så lite som möjligt påverka de svar som gavs av informanterna.

För att kunna ställa de rätta följdfrågorna krävs det att den som intervjuar är väl påläst på ämnet för att få ut så mycket som möjligt av samtalet (Stukát, 2005). I fallet för den här undersökningen där tanken var att få igång en diskussion utefter de svar de intervjuade gav, var just en av svårigheterna att ställa bra följdfrågor som fördjupade diskussionen. Vi upplever dock att vi genom litteraturstudierna som genomfördes innan själva undersökningen, hade en bra teoretisk grund som underlättade för diskussionen under intervjuerna.

Vi valde att båda två vara delaktiga under intervjuerna i ett försök att stärka studiens tillförlitlighet. Genom att vi var två personer som såg samma sak och därmed gjorde samma bedömning hävdar Stukát (2005) att resultatet kan styrkas. Han påstår dock att det kan finnas en osäkerhet med att vara flera personer som genomför en intervju då det kan göra att den

som blir intervjuad upplever något slags underläge. I värsta fall kan det påverka de svar som ges vilka kanske inte blir helt trovärdiga. Vidare kan en bandspelare, något vi använde oss av, ha en störande inverkan under intervjun på båda parter. Anledningen till att vi valde att använda oss av bandspelare var för att dokumentera all information och därmed kunna ge en så sann och riktig bild av intervjusituationerna som möjligt. Den intervjuade kan dock uppleva situationen som pressande eftersom denna är medveten om att det som sägs spelas in (Stukát, 2005). Författaren menar vidare att det också för den som intervjuar kan fungera som ett stressande moment i form av oro över om utrustningen fungerar som den skall. För att minimera denna risk valde vi att testa bandspelaren innan intervjuerna genomfördes för att veta hur den fungerade. Vi tog också med oss extra batterier utifall att de skulle ta slut. Det ideala hade varit att ha möjlighet till en tillväjningsperiod för att skapa en säkerhet inför bandspelaren. Detta fanns det dock inte utrymme för i denna studie.

Observationer som vi också använt oss av i undersökningen kan precis som intervjuer medföra en del svårigheter som kan inverka på resultatet. Framförallt kan situationen upplevas ansträngande för de som blir observerade vilket kan leda till att de kan uppträda annorlunda gentemot hur de brukar. Därför är det viktigt att tala om för de som blir föremål för en observation vad det egentliga syftet är samt vilka förväntningar som finns på det som undersöks (Stukát, 2005). Redan innan vi besökte skolan informerades personalen om vad vi avsåg att undersöka i form av ett missivbrev (bilaga A) men också när vi träffades förklarade vi syftet ytterligare.

Stukát (2005) påpekar att det under observationer liksom under intervjuer är viktigt att som observatör vara medveten om sina förväntningar och förutfattade meningar för det aktuella ämnet, eftersom det kan påverka resultatet av observationerna. Redan innan observationerna i undersökningen genomfördes hade vi idéer om hur arbetet med inkludering skulle se ut vilket gjorde det svårt för oss att vara helt neutrala. När resultaten senare analyseras är detta viktigt att ha i åtanke då de kan styra de tolkningar som görs menar Stukát (2005). Då vi var två stycken som gemensamt gick igenom och tolkade svaren från observationerna, var vår intention att så långt det var möjligt minska denna risk. Vi valde att fortlöpande dokumentera det vi såg för att sedan direkt efteråt sätta oss tillsammans och sammanställa det var och en kommit fram till, vilket var ytterligare ett försök att ge så neutrala och riktiga tolkningar som möjligt.

För att försöka nå någon form av generaliserbarhet för undersökningen vilket Stukát (2005) menar kan vara problematiskt i en kvalitativ studie, har vi i arbetet redogjort så noggrant som möjligt för tillvägagångssättet och undersökningsgruppen. På så sätt ville vi skapa möjlighet för andra i liknande situationer att göra jämförelser i förhållande till vår situation.

I ett försök att stärka validiteten valde vi att använda oss av två metoder. Genom att använda fler än ett mätinstrument var vår avsikt att försöka öka möjligheterna för att vi verkligen mätte det som vi hade för avsikt. Tyvärr fanns ingen möjlighet att genomföra någon form av pilotstudie vilket hade varit positivt för validiteten.

## **5.7 Etiska överväganden**

När man genomför en sådan studie som vi gjort fanns det en rad etiska dilemman som vi var tvungna att vara medvetna om. För det första är det viktigt att man inför sitt besök på den aktuella skolan redogör för sin undersökning. I redogörelsen bör såväl syftet som de metoder som kommer att användas klargöras samt hur arbetet kommer att gå till (Johansson & Svedner

2006). De menar vidare att det är bra om de medverkande får möjlighet att ställa frågor om studien för att få ärliga och bra motiverade svar. De skall upplysas om att de garanteras anonymitet vilket innebär att det skall vara omöjligt för utomstående att identifiera enskilda personer. De skall vidare ges information om att de närsomhelst kan avbryta sin medverkan utan några negativa följder. Det material som samlas in skall enbart användas i forskningssammanhang och det kan därför vara bra att tala om för de inblandade att det inte kommer att publiceras i något annat samband (Stukát, 2005). Med dessa aspekter i åtanke valde vi att skicka ut ett missivbrev (bilaga A) inför undersökningen där ovanstående punkter klargjordes. En annan viktig aspekt att ha i beaktande är att man i sin redogörelse för resultatet är noga med att göra detta korrekt oavsett motstridiga resultat, vilka författaren helst hade förträngt och därmed utelämnat. På så sätt kan en så sann och riktig bild som möjligt ges för läsaren (Stukát, 2005). Vi var noga med att dokumentera resultaten för undersökningen så noggrant som möjligt med hjälp av både bandspelare och anteckningar, detta för att öka möjligheten att i återgivningen av resultatet kunna ge en tillförlitlig bild.

I fallet för denna studie fanns det en risk att hamna i ett etiskt dilemma då de personer som deltog i undersökningen kunde uppleva det som en inkräktelse på deras integritet. Vi gjorde trots allt någon form av bedömning med slutsatser av deras arbetssätt, i förhållande till det som vi ansåg vara det bästa för de inkluderade eleverna. Vi var därför noga med att i formuleringen av den vetenskapliga rapporten ha detta i åtanke för att försöka minska risken för att de skulle kunna känna sig kränkta. Vi lät även de personer som deltagit i undersökningen läsa igenom arbetet innan det slutgiltiga resultatet publicerades, detta då (Johansson & Svedner, 2006) menar att det ur en etisk aspekt är viktigt.

Det finns en rad positiva effekter med att ta hänsyn till ovanstående aspekter. Det kan bland annat leda till att de som deltar känner ett förtroende för oss som genomför undersökningen men det kan också öka deras motivation genom att de har blivit bemötta med respekt (Johansson & Svedner, 2006).

## 6. Resultat

I följande avsnitt kommer det bearbetade och analyserade resultatet från de intervjuer och observationer som ingått i undersökningen att redovisas. De utsagor personalen själva gett av sin syn på inkludering och sitt arbete presenteras parallellt med observationerna. De båda skolorna kommer att redovisas var för sig utifrån studiens syfte och frågeställningar för att sedan ställas emot varandra i en gemensam jämförelse.

Nedan presenteras först personalens uppfattning av begreppet inkludering och vad de har för mål och intentioner med arbetssättet. Därefter beskrivs hur skolorna arbetar med inkludering av elever inskrivna i särskolan. Vidare redogörs för personalens bild av den sociala biten av inkludering, anser de att de inkluderade barnen blir en del av den och på vilket sätt i så fall? Till sist redovisas vilka tillgångar som finns i respektive klass i form av extra resurser. Materialet presenteras för läsaren under följande rubriker, vilka i vissa fall även kommer att kompletteras med relevanta underrubriker.

- Begreppet inkludering
- Skolans inkluderande arbetssätt
- Social gemenskap
- Resurser

### 6.1 Skola A

#### 6.1.1 Begreppet inkludering

Stödpedagogen väljer att se på begreppet som en inkluderande skola. Med det menar hon att det inte är eleven som skall anpassas till gruppen utan att det är skolan som skall se och ta tillvara på elevernas olikheter. Hon menar att det är i dessa olikheter som stödet skall ta sin utgångspunkt. Specialpedagogen kommer vidare in på vilka som egentligen är i behov av extra stöd och menar att det är en väldigt stor spridning på begreppet. Det kan handla om en elev inskriven i särskolan men det kan likväl innefatta en elev med exempelvis dyslexi som redan befinner sig i den ordinarie grundskolan. Hon ger därför uttryck för att det inte är diagnosen som skall vara avgörande för stödet utan att man måste ge det stöd som behövs, oavsett diagnos eller inte. Hon beskriver begreppet på följande sätt:

Här tänker jag på en inkluderande skola, det stämmer bättre för mina tankar. Jag vill inte bara tänka att det är en elev som ska petas in i en grupp utan jag vill tänka att det är en skola som är öppen för olikheter och som kan ta emot dessa olikheter och ge det stöd som behövs oavsett om du har en diagnos eller inte.

Stödpedagogen säger att för att lyckas med inkluderingen måste man både se till individen och till den omgärdande miljön. Hon påstår att det är viktigt att skolan som arbetar med inkludering är öppen och flexibel i arbetssättet. Därför är det bra om även personalen i grundskolan är insatt i olika behov som finns hos eleverna för på så sätt kunna anpassa och variera undervisningen utefter dem.

#### *Vems ansvar?*

Stödpedagogen kommer in på vem som bär ansvaret för inkluderingen, klassläraren eller särskolan. Hon menar att det är viktigt att det är ett delat ansvar mellan båda parter och att det

därför är betydelsefullt att hela grundskolans personal involveras i arbetssättet. Hon stödjer sig på skolans riktlinjer som uttrycker att det är såväl särskolans som grundskolans ansvar.

Men vi försöker så att det inte bara ska bli ett ansvar för särskolan utan det är ett ansvar för hela grundskolans personal. Det tycker jag är bra då att det står i våra gemensamma planer, att det även är grundskolans ansvar att särskolebarnen blir inkluderade.

Stödpedagogen berättar vidare att hon ser det som sin uppgift att sprida det specialpedagogiska tänket bakom inkluderingen till de lärare som är involverade i arbetet. Rektorn på skolan förespråkar denna spridning vilket specialpedagogen tycker är en fin tanke. Hon ger även uttryck för att det är väsentligt att även hon tar ett ansvar för de andra eleverna i klassen vilket hon i egentlig mening inte har. Som ett exempel kan ges att hon finns tillgänglig och hjälper även de andra eleverna när de behöver hjälp under lektionerna.

#### *Mål och intentioner*

På frågan om vad skolan har för intentioner med sitt arbetssätt svarade stödpedagogen att de ville att de inkluderade barnen skulle få känna en social tillhörighet. Vidare uttryckte hon att det var ett sätt att ge dessa elever förebilder för att de på så sätt skall bli motiverade att imitera de andra eleverna. Att känna motivation och att imitera är något de inkluderade eleverna inte har så lätt för säger hon. Genom goda förebilder i klassen tror stödpedagogen att det i förlängningen kan leda till att de inkluderade eleverna tar efter de övriga. En del av målsättningen är vidare att de skall utvecklas på alla plan, såväl den sociala som den kunskapsmässiga. Stödpedagogen påpekar även att inkluderingen är en organisatorisk fråga. Skolan ligger i en liten kommun med få särskoleelever och därför kan de inte erbjuda grupperingar som passar de få elever som finns. Förhoppningen är därför att de skall hitta den sociala tillhörigheten åt eleverna i en större grupp.

#### **6.1.2 Skolans inkluderande arbetssätt**

På skola A arbetade två heltidsanställda personer från särskolans personal gemensamt med de två inkluderade eleverna i grundskolan. De delade ansvaret om eleverna och det var alltid en av de som närvarade under dagen tillsammans med klassläraren i klassen. I klassrummet hade de sina egna platser med namnskyltar samt egna fack för läroböckerna. Rasterna och måltiderna var gemensamma med den klass eleverna var inkluderade i. Stödpedagogen talade oftast om för de inkluderade eleverna vad de kommande momenten under dagen skulle innehålla. Hon kollade också av med eleverna att de hade förstått de instruktioner de fått till sig.

De inkluderade eleverna har den mesta av undervisningen i klassen. Under ett gymnastikpass deltog dock inte en av dessa elever aktivt i lektionspasset. När uppdelningen av lagen gjordes nämndes inte denna elev av läraren. Stödpedagogen fick här gå in och ge denna elev en tillhörighet. Dock var detta inte den ordinarie klassläraren. De har också en del individuell undervisning i lilla studion tillsammans med stödpedagogen. Stödpedagogen säger att de är väldigt flexibla i sitt arbetssätt och menar att de ofta får känna av situationerna som uppstår. Ibland kanske det inte passar att vara inne i klassen av olika anledningar och då arbetar man istället enskilt med barnen. Någon lektion var också gemensam med några äldre elever i särskolan, inkluderade i skolår 6- 9. Även med träningssskolan har de en del gemensamma moment. Hon uttrycker att inkludering inte enbart kan ske på det ena eller andra sättet:

Jag tror att båda dem sätten måste till. Men det måste vara en öppen skola, personalgruppen är väldigt viktig att de är insatta i olika behov som finns hos eleverna och att de vill jobba med det och vill variera sitt arbetssätt.

Hon pratar vidare om att de i sitt arbetssätt försöker att sudda ut gränserna mellan de inkluderade eleverna och de övriga i klassen. I ett försök till detta har de i bordsplaceringen av eleverna valt att sätta de elever från klassen som behöver extra hjälp tillsammans med en av de inkluderade eleverna. Hon berättar vidare att de i sitt arbetssätt använder sig av en form av omvänd inkludering. Exempelvis åker de en gång i veckan och har gymnastik i en annan lokal som särskolan har tillgång till, och då tar de med sig elever från klassen i grundskolan. Vidare finns stödpedagogen tillgänglig och hjälper även de andra eleverna i klassen. Hon berättade att hon också kan plocka ut övriga elever från klassen, dels som ett försök att sudda ut gränser men också för att ge klassläraren mer tid till de inkluderade eleverna.

Vid en av lektionerna var läraren som höll i lektionen noga med att uppmärksamma och lyfta in den inkluderade eleven som deltog i diskussionen. Hon ställde frågor till honom och uppmanade honom att räkna efter trots att andra elever redan hade räknat ut och räckt upp handen. Lärarens vetskap om att vi var där och observerade hennes arbete kan ha haft inverkan på hennes uppträdande.

#### *För och nackdelar med arbetssättet*

Stödpedagogen menar att det är svårt att både tillgodose den sociala biten och den kunskapsmässiga hos de inkluderade eleverna. Hon säger dock att det vid vissa tillfällen kan vara värt att den ena delen lyfts fram. Exempelvis menar hon att det kan vara viktigt att eleven får vara med i klassen för att tillgodogöra sig den sociala delen, medans man vid nästa tillfälle måste ta ut eleven och ha individuell träning för att fokusera kunskapsinläringen. En balansgång som hela tiden är föremål för diskussion mellan personalen.

... det är ju den balansgång som vi hela tiden får diskutera och ibland kanske man vinner på den sociala biten men förlorar på kunskapsinläringen då i något visst ämne.

#### **6.1.3 Social gemenskap**

Stödpedagogen menar att den inkluderande elevens sociala tillhörighet i klassen kan variera beroende på individen. På grund av variationen säger stödpedagogen att det är betydelsefullt att se till den enskilda individen för att kunna avgöra hur den sociala biten fungerar. Utifrån det kan man sedan utvärdera vad som är bra och vad som kräver förändring. Hon ger uttryck för att det i hennes fall ser väldigt olika ut för de två eleverna. Den ena eleven anser hon är en del av gruppen då eleven har kompisar samt kan lyssna på läraren och ta instruktioner i klassen. Denna elev var med klassen ute under rasterna och interagerade med de andra barnen på ett självklart sätt och även under lektionerna var han en del i gemenskapen.

Den andra eleven hade det däremot svårare i detta avseende. Denna elev stannade alltid inne under en av dagens två raster och valde dessutom att ibland även vara inne under den andra rasten. När eleven var ute under rasten höll hon sig endast till stödpedagogen och samspelade inte med de andra eleverna. Under lektionerna satt stödpedagogen alltid bredvid eleven och det fanns vid dessa tillfällen inget uppenbart samspel med de övriga i klassen. Varken denna elev eller de andra eleverna i klassen tog inget initiativ till samtal och umgänge dem emellan. På frågan hur de i klassen arbetar med elevernas attityder gentemot dessa barn och om de på något sätt uppmuntrar dem till att ta kontakt, svarar stödpedagogen att den ordinarie klassläraren arbetar aktivt med klimatet i klassen. Målet är att alla elever skall få vara med. Dock görs inte detta specifikt i förhållande till de inkluderade barnen utan är en del av värdegrundsarbetet som alltid görs i början av hösten. Under föräldramötet i början av terminen hade även föräldrarna informerats om en av de inkluderade elevernas behov för att

de i sin tur skulle kunna prata med sina barn. Tanken var att försöka skapa en förståelse hos barnen och därmed en positiv attityd gentemot de inkluderade eleverna.

Stödpedagogen menar att det är beroende på den inkluderade elevens egenskaper om de andra barnen tar kontakt med eleven. Det beror exempelvis på huruvida eleven kan tolka rätt, säger fel saker eller i övrigt har ett beteende som de andra barnen kan acceptera. Därför blir kontakten svårare i vissa fall än i andra.

#### **6.1.4 Resurser**

Stödpedagogen tycker att de har mycket resurser i arbetet. Hon säger att de är två heltidsanställda på tre elever (varav två är de elever vi följt). Å andra sidan kan hon ibland tycka att det är för lite resurser med tanke på elevernas behov och allt som måste göras extra till följd av det. Hon uttrycker att det är tack vare deras resurser som de har möjlighet att vara såpass flexibla som de är i sitt arbetssätt. De hade tillgång till anpassat material till sina elever exempelvis spel och andra läromedel. Till följd av resurserna som finns tillgängliga i särskolan där eleverna är inskrivna får de också fördelar av dem. De åker exempelvis och badar en gång i veckan.

## **6.2 Skola B**

### **6.2.1 Begreppet inkludering**

På frågan om hur läraren ser på begreppet inkludering är hon lite osäker och menar att det skiftat lite. Läraren beskriver det som att hon först uppfattade det som att hon skulle få ett utbyte i arbetet med särskolans personal. Hon har dock ändrat uppfattning och anser att samarbetet mellan särskolan och grundskolan inte är helt oproblematiskt. Hon känner att ansvaret ligger på henne och hon upplever att hon inte får något stöd från särskolan vilket hon hade hoppats.

Från början får jag väl säga innebar det för mig att man fick hjälp med eleven som man hade då, att man att man kunde bolla tankar och idéer lite, att man kanske kunde åkt dit och fått lite hjälp och inspiration /.../ Just idag kanske jag inte ser det så jag vet inte. Det känns som om våran institution har vårat och deras har sitt och det är inte jätte lätt att få ihop ett samarbete.

#### *Mål och intentioner*

Läraren beskriver att målet med det inkluderande arbetssättet är att eleven skall trivas i skolan och att han till följd av det också skall lära sig mer. Hon menar att det kanske hade sett annorlunda ut om han hade gått i särskolan. Hon ger vidare uttryck för att en tanke var att han på detta sätt skulle få en chans att komma ikapp de andra eleverna, eller åtminstone att han skulle få med sig mycket mer då hon hade räknat med mer stöd från särskolan. En annan intention som läraren beskriver med arbetet är att om eleven redan finns inskriven i särskolan blir det vid ett senare tillfälle lättare att placera eleven där om det tycks behövas. Hon menade att när de elever som är i behov av särskilt stöd kommer upp lite i åldrarna kan det bli jobbigt för de, och till följd av det kanske det bästa alternativet blir särskolan.

### **6.2.2 Skolans inkluderande arbetssätt**

På skola B arbetade klassläraren ensam med eleverna i klassen och den inkluderade eleven. Hon hade dock under denna termin lite extra stöd av en student två dagar i veckan. Den inkluderade eleven satt placerad ensam längst fram i klassrummet vilket läraren påpekade var ett medvetet val från elevens sida. Läraren var extra tydlig i instruktioner till denna elev och



kollade av att han hade förstått vad som skulle göras. Raster och matsituation var gemensam med de övriga eleverna och läraren i klassen.

Den inkluderade eleven var med och deltog i alla klassens lektioner. Läraren berättar att eftersom den inkluderade eleven inte orkar hålla fokus lika länge som de andra i klassen erbjuds han ofta alternativa aktiviteter i slutet av lektionerna, exempelvis bygga med klossar. Hon säger att eleven får sitta mycket vid datorn, hon påpekar dock att han inte själv får välja vad han skall göra. Läraren menar att det ibland är nödvändigt att eleven får uppgifter som hon vet att han är sysselsatt med under en längre tid, för att då kunna hjälpa de andra eleverna i klassen. Detta leder dock inte till att han får en kunskapsmässig utveckling vilket hon uttrycker en uppgivenhet över:

... och då är han ju självgående och då går det ju bra men samtidigt/.../ men han ja, han utvecklas ju inte/.../ Så att ja, nej det blir väldigt dumt så.

Läraren berättar att hon arbetar med att försöka få alla elever självständiga i sitt arbete. Hon vill att om de inte förstår en uppgift skall de hoppa över den och göra något annat tills hon har tid att hjälpa dem. På så sätt menar hon att hon hade kunnat få mer tid till att hjälpa den inkluderade eleven. Hon säger att hon också i vissa fall tar hjälp av de övriga eleverna så att de hjälper den inkluderade eleven om det behövs.

Vid några tillfällen i veckan berättar läraren att de forskar ihop om rymden tillsammans med en annan klass på skolan. Vid dessa tillfällen sitter eleven ihop med två andra elever som också behöver extra stöd. När studenten finns med under lektionen ägnar hon sig enbart åt dessa elever och de får även annorlunda uppgifter än de övriga eftersom läraren menar att eleven inte orkar forska på samma sätt som de andra. Läraren säger vidare att det är svårt när studenten inte finns tillgänglig då hon anser att det behövs extra resurser. Vid ett av dessa lektionspass fanns inga datorer lediga för tillfället vilka behövdes för uppgiften. Den inkluderade eleven fick istället välja mellan att bygga med klossar eller ägna sig åt någon annan frivillig aktivitet.

Läraren säger att eleven inte får någon individuell undervisning. Hon berättar att han under förra terminen hade talstöd av specialpedagogen på skolan. Specialpedagogen är denna termin sjukskriven och ingen annan med den kunskapen finns tillgänglig vilket gör att han tyvärr inte får extra stöd längre. Något han dock är i behov av. Läraren berättar även att eleven lite längre fram skall börja i särskolan på fredagar för att där få extra hjälp.

#### *För och nackdelar*

Läraren säger att hon upplever tiden som problematisk i klassrummet då hon inte hinner ägna den tid som skulle behövas åt den inkluderade eleven.

... det krävs att jag sitter med honom/.../ det finns ingen möjlighet att jag hinner

Hon berättar att en konsekvens blir att han står mycket still. Bristen på tid gör också att hon tvingas sätta eleven med material som hon vet inte leder till någon direkt kunskapsmässig utveckling, utan endast fungerar sysselsättande. Eleven får vid några tillfällen ägna sig åt aktiviteter utan någon kunskapsmässig relevans. Under ett matematikpass i klassen är dock läraren snabbt framme och hjälper eleven varje gång denna räcker upp handen.

Läraren tycker också att det är jobbigt att hon inte har tillgång till så mycket material för att stimulera elevens kunskapsmässiga utveckling. Läraren berättar att hon har lagt ner mycket

tid på att ladda ner material på internet men menar att det inte är tillräckligt utan att hon skulle önska resurser till mer anpassade läromedel. Hon berättar att de lilla extra pengar som grundskolan har tillgång till försvinner till vikarier och liknande. För tillfället har läraren hjälp av en student som kan sätta sig och hjälpa den inkluderade eleven lite extra under vissa dagar, men hon uttrycker ändå en missnöjsamhet över att hon inte har möjlighet att ta den biten själv då det trots allt är hon som har utbildningen.

### **6.2.3 Social gemenskap**

Läraren beskriver att den inkluderade eleven har ett väldigt bra umgänge med kompisar och hon anser absolut att han är en del av den sociala gemenskapen i klassen. Eleven är med ute och leker på rasterna och har en god interaktion med såväl de andra eleverna som med läraren under lektionerna. Under en bildlektion ställde läraren upp ett långbord i klassrummet där de flesta elever satt samlade, den inkluderade eleven anslöt sig snabbt till gemenskapen och var med i samspelet. Läraren uttrycker att trots att eleven i dagsläget har kompisar finns det ändå en risk för att när dessa kommer upp lite i åldrarna kanske de springer iväg rent kunskapsmässigt vilket gör att klyftan kan öka.

### **6.2.4 Resurser**

Läraren beskriver att de för tillfället inte har tillgång till några extra resurser i arbetet med den inkluderade eleven, varken i form av extra stödhelp eller rent materiellt. Hon hade dock precis fått reda på att hon skulle få lite pengar till läromedel vilket var något hon önskat. Till en början när läraren gjorde en förfrågan om pengar till material hade de på särskolan svarat henne att hon inte skulle få någon ekonomisk hjälp därifrån trots att eleven var inskriven på särskolan. Motiveringen var att de ville att pengarna skulle stanna inom särskolan.

## **6.3 Likheter och skillnader**

Jämförelsevis kan både skillnader och likheter urskiljas mellan skola A och B i det redovisade resultatet från intervjuer och observationer. Hur personalen på de olika skolorna ser på begreppet inkludering är en sak som skiljer sig åt. Stödpedagogen på skola A talar i huvudsak om begreppets innebörd och vad det egentligen innebär medans läraren på skola B lägger större vikt vid organisationen av det inkluderande arbetet. Stödpedagogen på skola A menar att begreppet för henne betyder en inkluderande skola och framhåller förmågan att kunna se till allas olikheter för att kunna använda dem som en resurs i arbetet. Vidare påpekar stödpedagogen att samarbetet är viktigt mellan särskolan och grundskolan vilket hon också menar fungerar bra. Läraren på skola B är däremot lite osäker på sin uppfattning av begreppet. I sin redogörelse belyser hon samarbetet och ansvaret för inkluderingen som centrala bitar. Hennes upplevelse är att detta i nuläget inte alls fungerar som hon hade hoppats. En likhet som kan ses är att båda skolorna har ett gemensamt mål då de båda strävar efter att de inkluderade eleverna skall trivas och få känna en social tillhörighet. Stödpedagogen på skola A framhåller vikten av att de inkluderade eleverna skall bli en del av en social gemenskap och menar att det är ett viktigt syfte med arbetet. Likväl menar läraren på skola B att en intention är att eleven ska trivas i klassen för att därigenom få motivation till att lära sig mer.

När det gäller det inkluderande arbetssättet finns det en del skillnader i organisationen mellan skola A och B. Både när det gäller hur mycket stöd som finns tillgängligt i klassrummet men också när det gäller extra stöd i form av individuell undervisning av de inkluderade eleverna. På skola A finns stöd tillgängligt såväl inne som utanför i klassrummet. Därför finns det också stora möjligheter till anpassning efter olika situationer som uppstår i vardagen. Stödpedagogen kan välja mellan att exempelvis vara inne i klassen eller om det av någon anledning inte fungerar istället arbeta individuellt med den inkluderade eleven. På skola B

däremot finns inte alls samma tillgång till stöd med undantag från de timmar som studenten finns tillgänglig. Läraren tvingas därför att ibland sätta den inkluderade eleven med uppgifter som saknar relevans för att på så sätt få tid till de andra eleverna i klassen. På skola A finns också ett större samarbete med särskolan med möjligheter till aktiviteter ihop med särskolans barn. Detta saknas helt på skola B.

Skillnader finns även i tillgången till olika material för undervisningen av de inkluderade eleverna. På skola A har stödpedagogen chans att anpassa materialet till eleverna medans dessa möjligheter helt saknas för läraren på skola B. Därför arbetar man på skola A i större utsträckning med material som är direkt lämpat för de inkluderade eleverna. På skola B får läraren själv lägga ner mycket tid på att leta efter lämpligt material och har inte alls samma tillgång till utbud av läromedel i sin undervisning.

Likheterna som finns inom arbetssättet är att de inkluderade eleverna har egna platser och fack i klassrummet samt att de även är med på raster och matsituationer. Också valet att placera de inkluderade eleverna med andra elever som behöver extra hjälp i klassrummet förekommer på båda skolorna, dock med lite olika intentioner. På skola A säger stödpedagogen att detta är ett sätt att undvika att eleven skall sticka ut från mängden, medans det på skola B enligt läraren fungerar underlättande för arbetet då extra resurser saknas. De inkluderade eleverna på både skola A och B får vidare specifika instruktioner från personalen för att se om de har förstått vad som skall göras i olika situationer.

Hur väl de inkluderade eleverna blir en del av den sociala gemenskapen skiljer sig inte nämnvärt åt mellan skolorna då det i båda fallen finns exempel där detta fungerar på ett bra sätt. På skola A där det går två inkluderade elever finns det dock en märkbar skillnad på denna aspekt. För den ena eleven fungerar den sociala inkluderingen bra, såväl bland kompisar som med läraren. För den andra eleven däremot utgör detta ett större dilemma. Stödpedagogen menar att denna skillnad beror på individens förutsättningar och därför blir det ett måste att utgå ifrån den enskilda eleven i en utvärdering av den sociala biten. På skola B anser läraren att den inkluderade eleven är en del av den sociala gemenskapen, eleven kan kommunicera och interagera både med övriga elever och med läraren. Dock menar läraren att om klyftan mellan den inkluderade eleven och de övriga eleverna ökar till följd av att en kunskapsmässig skillnad blir tydligare, kan kanske också den sociala biten gå förlorad.

Om det slutligen skall ske en jämförelse mellan de båda skolorna kan det urskiljas en tydlig skillnad i form av resurser. På skola A finns det stora tillgångar i detta avseende, både när det gäller material och extra personal medans detta är något som saknas helt på skola B.

## 7. Diskussion

Syftet med undersökningen var att få en inblick i hur arbetet med inkludering av elever i behov av särskilt stöd kan se ut på olika skolor för att nå en djupare förståelse för detta arbetssätt. Syftet var också att försöka skapa en bild av hur detta arbete fungerar i praktiken, i förhållande till såväl elevens kunskapsmässiga som sociala utveckling, detta för att försöka avgöra vilka förutsättningar som är nödvändiga för att inkludering skall bli det bästa alternativet för eleven. I och med undersökningen anser vi oss ha sett olika sätt att ta sig an detta arbete med en variation av personalens förhållnings- och arbetssätt, materialanvändning, skolans resurser samt skolan och särskolans samarbete.

Vi är medvetna om att studien inte svarar för några allmängiltiga resultat på området utan att den variation som kunnat urskiljas endast gäller för de fall som ingått i denna undersökning. Under arbetets gång har vi utvecklat en förståelse för det inkluderade arbetet utifrån dessa skolors sätt att se på och arbeta med inkludering i sin verksamhet. Utifrån dessa fall tycker vi att vi har nått en kunskapsmässig utveckling vad gäller de förutsättningar som ligger till grund för en lyckad inkludering. Vi anser att studien har uppnått sitt syfte samt att frågeställningarna har blivit besvarade.

I denna avslutande del av arbetet kommer teori att knytas samman och diskuteras i förhållande till viktiga iakttagelser, slutsatser och indikationer som gjorts i undersökningen. Diskussionen kommer att ta sin utgångspunkt utifrån följande tre teman och presenteras med hjälp av relevanta rubriker i ett försök att söka svar på studiens frågeställningar och övergripande syfte.

- Skolornas förutsättningar i arbetet med inkludering
- Social gemenskap kontra kunskapsmässig utveckling
- Inkludering som det bästa alternativet för eleven

### 7.1 Det inkluderande arbetssättet

I såväl nationella som internationella styrdokument förespråkas inkludering av elever i behov av särskilt stöd. I grundskoleförordningen (1994:1 194) står det att dessa elever i första hand skall få sin undervisning i den klass eller grupp som de tillhör. Också i salamancadeklarationen (2006) framhålls vikten av att alla barn skall undervisas gemensamt oberoende av eventuella skillnader och svårigheter. I motsats till vad våra föreskrifter förordar går vi snarare mot en ökad exkludering av dessa elever, av olika anledningar (skolverket, 2008). Utifrån undersökningen har vi fått exempel på hur inkludering kan fungera i praktiken, men också blivit medvetna om hur detta arbete kan skilja sig åt mellan skolor och även inom en och samma skola. Vi tror att inkluderingens framgång kan relateras till vilka förutsättningar som ges för det inkluderande arbetet i form av personalens kunskap om samt mål och intentioner med inkluderingen, skolans tillgång till resurser, samarbetet inom och mellan grund- och särskolan samt elevens behov och förutsättningar. Vi tror vidare att variationen av dessa förutsättningar för arbetet kan vara några av anledningarna till att inkluderingen inte har fått det fäste inom skolan som man alltid har strävat efter.

#### 7.1.1 Kunskap om, samt mål och intentioner med inkludering

I diskussionen om hur arbetet med inkludering skall se ut i skolan görs ofta kopplingar till att det är ett mål att sträva emot, här uppstår dock ofta en konflikt på grund av att det finns

skillnader i hur dessa mål ska förverkligas i praktiken (Emanuelsson, 2004). Utifrån det vi iakttog under arbetets undersökning har vi fått uppfattningen att en lyckad inkludering i praktiken många gånger är lättare sagt än gjort.

Vi tror med hänsyn till det vi har sett att en avgörande faktor för hur väl inkluderingen fungerar till stor del beror på personalens kunskap samt intentioner och mål med arbetssättet. Vi menar att det krävs kunskap om det man gör för att kunna nå ett gott resultat. Vi har fått se en variation hos de personer som deltog i undersökningen och tror att skillnaden mellan personalens kunskaper och intentioner kan vara en bidragande orsak till att inkluderingen faller olika väl ut. På skola A besitter stödpedagogen goda kunskaper i vad inkludering egentligen innebär och vad det ställer för krav på personalen i form av anpassning efter de inkluderade eleverna. Det finns en tydlighet i varför de arbetar på detta sätt och vad de vill uppnå med inkluderingen, med distinkta mål uppsatta för arbetet. På skola B däremot anser vi att läraren till stor del saknar kunskaper om det specialpedagogiska tänket bakom inkludering, och till följd av det också känner en osäkerhet inför arbetet. Visserligen finns det mål med arbetet men som vi ser det gjorde lärarens osäkerhet att inkluderingens kvalité föll. Nilholm (2006) menar att inkludering ofta är nära förknippat med specialpedagogik vilket kan göra att den övriga verksamheten inte hänger med. Vi tror därav att det är bra om också lärarna i grundskolan har goda kunskaper om inkludering för att nå ett framgångsrikt arbetssätt.

Vi tror vidare att en viktig faktor till inkluderingens framgång på skola A är att personalen här utgår ifrån individen och inte ser de inkluderade som en grupp. De är enskilda individer med olika behov och behöver därmed olika stöttning vilket måste vara utgångspunkten i arbetet. Att de som arbetar i skolan funderar över hur de lägger upp sin undervisning för att ta till vara på alla elevers olikheter är en viktig del i detta (Persson, 2007). Genom att inta ett kritiskt perspektiv på specialpedagogik lägger man problemet utanför eleven och tittar istället på vad skolan kan göra för att anpassa miljön (Nilholm, 2007). Stödpedagogen på skola A framhåller just att vikten av både se till individen och till den omgärdande miljön för att lyckas med inkluderingen. Vi menar att en sådan utgångspunkt är väsentligt för att få ett fungerande arbete med inkludering.

Det är hela tiden en avvägning vad som är det bästa alternativet för de inkluderade eleverna men vi menar att huvudsaken är att det finns en tanke bakom varför man agerar som man gör i en viss situation. På detta sätt kan eleverna få ut det mesta av varje situation. Om det inte föreligger några tydliga mål med arbetssättet mer än att det är något man skall arbeta med finns det en risk att arbetet inte blir så lyckat som man kanske hade trott. Rapporten *Inkluderande undervisning och goda exempel* (2003) menar att lärarnas förhållningssätt många gånger är betydande för hur väl inkluderingen fungerar i praktiken.

### **7.1.2 Resursernas betydelse**

Vi har fått en förståelse för hur resurserna spelar en central och många gånger avgörande roll för personalens chans att anpassa undervisningen efter de inkluderade eleverna. Det var en stor skillnad på tillgången till resurser på de båda skolorna vilket vi ser som en viktig förutsättning för kvalitén på det inkluderande arbetet.

Tillgång till resurser skapar möjligheter till flexibilitet i arbetssättet och det tror vi är precis vad som krävs för en lyckad inkludering där eleverna stimuleras både socialt och kunskapsmässigt. I och med detta finns det möjlighet för de inkluderade eleverna att få vara med i den ordinarie klassen där de får tillgång till en social gemenskap, samtidigt som stödpedagogen finns med och kan anpassa lektionerna efter deras kunskapsnivå. Det ges även möjlighet att vid vissa tillfällen använda sig av individuell undervisning, då de inkluderade eleverna ibland kan behöva annan träning än de övriga i klassen. Det är eleven som bör

fungera som en utgångspunkt för undervisningen och inte tvärtom enligt Brodin och Lindstrand (2004). På skola A där resurserna var förhållandevis stora kunde vi konstatera hur stödpedagogen verkligen gavs möjlighet att utgå från de inkluderade eleverna i undervisningen. Hon kunde ständigt gå in och avgöra vad som var det bästa alternativet i den aktuella situationen och därmed alltid göra det som ansågs bäst för eleven.

Om fokus istället riktas till skola B där resurserna till den inkluderade eleven var obefintliga kunde vi se vilken förödande inverkan detta hade på arbetssättet. Läraren hade inget stöd varken när det gällde personal eller tillgång till anpassat material. Vi ser det som en rent kunskapsmässig förlust för eleven då denna inte utmanades utifrån den aktuella zon där eleven befann sig. Vi fick uppfattningen av att eleven ofta bara satt av tiden under lektionerna till följd av att han inte gavs det extra stöd som behövdes i lärandet eller tillgång till lämpligt material. Eftersom läraren även hade ansvar för de andra barnen i klassen var hon tvungen att ständigt göra en avvägning, där den lättaste utvägen ofta var att ge den inkluderade eleven uppgifter utan egentlig relevans men där han kunde vara självgående. Vi menar att den inkluderade eleven skulle behöva extra stöd för att på så sätt kunna utmanas så mycket som möjligt, såväl kunskapsmässigt som socialt. Som verksam inom skolan har man enligt lpo 94 till uppgift att utgå ifrån varje elevs behov, förutsättningar samt tidigare erfarenheter. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna glädje och att ta del av den uppfyllelse som ges av att göra framsteg i sin utveckling. Men får denna elev det? Många gånger känns det som att vissa uppgifter enbart blir tidsfördriv för eleven vilket inte leder till att eleven utvecklas i sitt lärande.

Enligt skollagen (1985:1 100) skall det ges särskilt stöd till de elever som har svårigheter i undervisningen, med andra ord har eleven på skola B enligt lagen rätt till stöd. Vi förstod det som att läraren inte ens var medveten om att hon hade rätten på sin sida när det gällde tillgång till resurser i form av extra stöd till eleven, vilket vi anser oroväckande. Särskolan menade enligt läraren att de ville behålla pengarna inom särskolan, men vad gör pengarna för nytta där när eleven går inkluderad i grundskolan? På vilket sätt bidrar detta till en lyckad inkludering?

Skulle eleven ha haft en stödpedagog som hela tiden var med i klassrummet samt tillgång till material med kunskapsmässig utmaning tror vi att den inkluderade arbetssättet hade haft större möjligheter att fungera. Då eleven utifrån det vi såg och fick till oss var en del av den sociala gemenskapen i klassen, anser vi att eleven som det ser ut just nu vinner på det sociala planet men förlorar rent kunskapsmässigt.

### **7.1.3 Samarbete inom grundskolan och med särskolan**

För att det inkluderande arbetet skall fungera hävdar Meijer (2003) att ett villkor är att lärarna får stöd i arbetet, både från skolan men även utifrån i form av specialister på området. Med hänsyn till de två skolor som deltagit i undersökningen kan vi dra slutsatsen att ett bra samarbete både inom skolan med rektorn och med övriga lärare, som mellan grund- och särskolan har en stor betydelse för arbetssättet.

På skola A upplevde stödpedagogen delvis ett stöd från rektorn men även att lärarna i grundskolan var delaktiga i processen och hade kunskap om det specialpedagogiska tänket bakom inkluderingen. Hon menade att de tog tillvara på varandras kompetenser och därmed kunde ha ett utbyte i arbetet med eleverna. Vi förstod det som att samarbetet dem emellan hade en positiv inverkan på arbetet då alla var delaktiga i processen och tillsammans kämpade för elevens bästa. I Salamancadeklarationen (2006) hävdas det att för att integrering av elever i behov av särskilt stöd skall fungera ultimat, fordras det att all verksam personal på skolan

engagerar sig på ett effektivt sätt där man tillsammans samarbetar för att tillgodose varje elevs behov.

Vi kan vidare konstatera att ytterligare en orsak till att det inkluderande arbetet fungerade på skolan var att även grundskolans personal hade kunskap om begreppet och hela tanken bakom. Emanuelsson (2004) menar att en svårighet med att nå en lyckad inkludering av elever i behov av särskilt stöd beror på att det inom en och samma skola kan existera många olika tankar om fenomenet. För att inte konflikter skall uppstå krävs det att personalen i skolan har en gemensam syn på arbetet.

På skola B såg samarbetet annorlunda ut. Mellan grundskolan och särskolan existerade inte någon samverkan överhuvudtaget till lärarens förfäran. Hon fick inget stöd därifrån och de hade uttryckligen sagt att hon inte skulle få någon hjälp till klassrummet. Eleven skulle dock börja på särskolan en dag i veckan för att där få extra stöd. Vi fick uppfattningen av att så länge eleven befann sig i grundskolan var särskolan inte intresserad av att hjälpa till, och en fråga vi då ställer oss är på vilket sätt detta främjar ett inkluderande arbetssätt? För att det skall fungera är ett samarbete mellan dessa parter som vi ser det en självklar förutsättning. Vi fick ingen klarhet i huruvida läraren hade ett samarbete och stöd från rektorn och övrig personal på skolan. Vi tror att läraren skulle behövt att ha någon som backade upp henne och var med och stred för hennes rättigheter, hon har trots allt både nationella och internationella styrdokument i ryggen att luta sig mot, där just ett inkluderande arbetssätt förordas.

#### **7.1.4 Elevers behov och förutsättningar**

Utifrån de observationer och intervjuer vi har tagit del av finner vi en indikation på att elevers behov och storleken på dessa kan inverka på hur väl inkluderingen fungerar för eleverna. Vi är medvetna om att inkludering handlar om att anpassa miljön efter individens förutsättningar och bygga undervisningen på deras olikheter (Haug, 1998). Vi tror dock utifrån det vi tagit del av att detta inte alltid räcker. Vi kunde se en tydlig skillnad på hur väl inkluderingen fungerade för de två inkluderade eleverna på skola A. Eleverna hade båda olika förutsättningar för att utmanas på det ultimata sättet, både när det gäller den sociala gemenskapen samt den kunskapsmässiga inläringen, vilka vi tror spelade in. I grundskoleförordningen (1994:1 194) finns det en öppning till inkluderingen av elever i ordinarie grupp eller klass. I den står det att om särskilda skäl föreligger får stödet ges i en särskild undervisningsgrupp. Vi tror att det finns ett skäl till att denna öppning faktiskt förekommer och menar att goda intentioner och ett väl genomtänkt arbetssätt, vilket vi fått se prov på inte alltid räcker.

Vi kan inte se inkluderingen som det självklart bästa alternativet för en av de inkluderade eleverna på skola A, åtminstone inte på alla punkter. Visst kunde vi se många fördelar men frågan vi ställde oss var om dessa var skäl nog. Vi tror att eleven skulle ha behövt den gemenskap som hade kunnat ges i särskolan med likasinnade personer, då vi upplevde det som att klyftan blev allt för stor i grundskolans klass. Visst hade personalen i grundskolan kunnat arbeta mer med klassens attityder gentemot denna elev, vilket vi återkommer till längre fram, men vi tror ändå inte att det hade varit tillräckligt.

#### **7.1.5 Social delaktighet i klassen**

Det inkluderande arbetssättet kan kopplas samman med den sociokulturella teorin där vikten av den sociala gemenskapen framhålls som en viktig komponent för lärande och utveckling. Dysthe (2001) skriver att lärandet inom den sociokulturella teorin är distribuerat mellan flera personer. Med det menas att kunskapen är uppdelad mellan människor som tillsammans inom en grupp bildar en helhet, då kompetenserna kompletterar varandra. Till följd av det menar

Dysthe (2001) att även lärandet måste ses som socialt genom att vi kompletterar varandras insikter och erfarenheter vilka i sin tur leder oss till lösningar på svårigheter som vi möter. I praktiken menar vi att detta med andra ord skulle betyda att inkludering av elever i behov av särskilt stöd måste ske för att de skall få tillgång till en social gemenskap. Det är i dessa sammanhang som eleverna ges chans att ta tillvara på andras erfarenheter och även får möjlighet till förebilder i klassen. Vi kan dock utifrån det vi tagit del av konstatera att tillgången till den sociala gemenskapen inte alltid är en självklarhet, bara för att man fysiskt har blivit placerad i grundskolan. Nilholm (2006) menar att det istället måste handla om rättigheten alla elever har att få delta i en social gemenskap, utifrån sina egna förutsättningar. På skola A upplevde vi att en av de inkluderade eleverna hade svårigheter med att komma in och bli en del av den sociala gemenskapen.

För att det ska vara möjligt att ta del av den sociala gemenskapen som människan växer upp i använder vi oss av olika artefakter för att förstå vår omvärld. Artefakterna används som stöd och hjälp i läroprocesserna, där även andra människor anses viktiga. Språket ses enligt Dyhste (2001) som den viktigaste artefakten inom den sociokulturella teorin. Språket betraktas som själva förutsättningen för lärande och tänkande och har enligt Vygotskij en dubbel funktion. Vi använder det dels för vårt eget tänkande och förståelse men även för att förmedla det som vi upplever till andra människor. Då denna möjlighet till kommunikation saknades hos en av de inkluderade eleverna på skola A har vi svårt att se att en social gemenskap kan uppstå. Eleven var inte alls en del av den sociala gemenskapen då eleven inte samspelade med de övriga barnen i klassen. Inte heller dem andra barnen gjorde några försök till samspel med denna elev. Därför blir det också ur ett sociokulturellt perspektiv svårt att nå en kunskapsmässig utveckling, då den sociala gemenskapen är en förutsättning för detta skall kunna uppstå.

För att inkludering ska vara ett fungerande arbetssätt skrivs det i rapporten *Inkluderande undervisning och goda exempel* (2003) att det delvis är kopplat till lärarnas förmåga att arbeta med den sociala gemenskapen och ta tillvara på de olikheter som finns. Vi anser att det finns en del att arbeta med i klassen i fråga om elevernas attityder. Vi tror att det hade varit fördelaktigt att i klassen diskutera olikheter för att visa på att vi alla är olika och att detta faktiskt är en tillgång. Vi menar att personalen bör eftersträva att skapa en acceptans hos eleverna mot dem som anses annorlunda. Andersson (1999) menar att denna acceptans kan uppnås genom att alla elever får umgås tillsammans för att på så sätt skapa en respekt och förståelse för varandra. Vi tror att läraren hade kunnat underlätta och skapa möjligheter för den inkluderade eleven att bli en del i den sociala gemenskapen. Vi är dock inte säkra på att det hade varit tillräckligt i detta fall men åtminstone en bit på vägen.

## **7.2 Inkludering med avseende på elevens bästa**

Historiskt sätt kan det urskiljas att det många gånger har skett en avskiljning av elever som ansetts som svagt begåvade. De har erbjudits anpassad undervisning, ofta i en liten grupp eller liknande. Anledningarna har dels varit att befria den ordinarie klassen från dessa elever då de ansågs som ett hinder i undervisningen, men även för att ge eleverna i behov av särskilt stöd en trygghet i skolan som blivit alltmer prestationskrävande. I denna fråga har och finns det fortfarande tveksamheter om vad som är det bästa alternativet. Vi anser att inkludering av elever i behov av särskilt stöd inte alltid är det bästa alternativet i praktiken trots goda intentioner. Utifrån det vi har studerat och undersökt har vi fått en förståelse för att det är många faktorer som spelar in och som måste fungera för att det skall kunna bli ett fungerande arbetssätt med avseende på elevens bästa.



Vi tror att det finns en risk med att exkludera dessa elever om man tittar på det ur ett sociokulturellt perspektiv. Det reflekteras över om de svagt begåvade eleverna i och med avskiljning går miste om den stimulans det betyder att ha mer begåvade klasskamrater (Brodin & Lindstrand, 2004). Utifrån det sociokulturella perspektivet är detta en intressant reflektion då det inom det talas om den närmaste utvecklingszonen. Med den menas att när människan befinner sig i denna zon kan de klara av saker tillsammans med hjälp av en mer kompetent person, som inte skulle ha klarats på egen hand. De blir alltså utmanade i sitt lärande av andra människors kompetenser och erfarenheter (Claesson, 2002). Får då inte eleven i behov av särskilt stöd möjlighet att gå i den ordinarie klassen kan det ses som en risk att eleven inte utmanas i sitt lärande, samtidigt som den ordinarie klassen går miste om allas olikheter. Det är just där som arbetet med inkludering skall ta sin utgångspunkt (Brodin & Lindstrand, 2004).

För att inkluderingen ska bli ett fungerande arbetssätt måste, som vi skrivit tidigare, ett samarbete till. Det bör finnas chans att tillsammans inom skolan diskutera och ta del av varandras tankar om hur inkluderingen skall gå till. Vad är tanken bakom, vart vill vi nå med arbetet och så vidare. Här behövs det även hjälp utifrån av personer som är specialister på området. Får man inget stöd och inga resurser är det svårt att få till ett fungerande arbetssätt. När inkluderingen inte fungerar beror det många gånger på okunskap och rädsla, det finns ofta i dessa fall ingen kunskap om vad som ska göras och hur man ska agera (Persson, 2007).

Det krävs också en förmåga att kunna se alla elevers olikheter och kunna ta tillvara på dem i sin undervisning, och inte se dem som problem. Hos alla lärare finns ett stort ansvar att se till elevers skiftande behov, deras svårigheter och att därmed se till att de får det stöd som de behöver (Persson, 2007). Tillskrivs eleven problemen som uppstår är uppfattningen att det är eleven som måste anpassas till undervisningen. I stället bör det också kopplas till arbetssättet och vad läraren kan göra för att se om det finns något som kan ändras. Var problemen ligger är en fråga man kan ställa sig när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Kan egentligen ett problem ligga hos enbart en part? Vi menar med stöd av Hallberg m fl. (2008) att det finns en risk med att helt och hållet lägga problemet hos eleven samtidigt som det inte endast kan förvisas till den omgivande miljön. Troligtvis går eleverna miste om mycket då vilket gör att en kombination av dessa vore det ultimata.

Många gånger talas det om vad som går förlorat samtidigt som det diskuteras om vad som vinnas på att inkludera elever i behov av särskilt stöd. Frågor vi ställer oss är om de inkluderade eleverna blir utmanade i sitt lärande? Eller om man istället vänder på det, hur blir det för de övriga eleverna i klassen, utmanas dem i sitt lärande när undervisningen anpassas till de inkluderade eleverna? Eller hade det kanske för båda parter skull varit bättre om de inkluderade eleverna istället exkluderades? Dessa frågor kommer aldrig att kunna besvaras just på grund av att det är så individuellt vad som är det bästa alternativet (Börjesson & Palmblad, 2003). För vissa elever har vi i undersökningen sett att inkludering i den ordinarie klassen fungerar bra men vi har även sett på motsatsen, av olika anledningar.

## 7.3 Metodreflektion

Vi har i studien valt att använda oss av en kvalitativ ansats. Utifrån detta förfaringssätt har vi gjort intervjuer och observationer för att söka svar på studiens syfte och frågeställningar. Vår bedömning var att vi genom en sådan undersökningsmetod skulle få en djupare förståelse än vid exempelvis en kvantitativ enkätundersökning. Vi anser att metoderna har fungerat bra och

kompletterat varandra väl. Nackdelen vi kan se är att vi har haft ett relativt litet materialunderlag då vi endast genomfört två intervjuer och sammanlagt fyra observationsdagar.

Omständigheterna gjorde att en lärare respektive en stödpedagog deltog i undersökningen vilket inte var vår tanke från början. I efterhand ser vi dock detta som ett lyckat moment då vi anser att det ökade förståelsen. På så sätt fick vi tillgång till både särskolans och grundskolans perspektiv på det inkluderande arbetssättet. Vidare var vår intention att genomföra intervjun först och därefter observationerna för att på så sätt verifiera det personalen sade med deras agerande. Omständigheterna gjorde dock att ett sådant tillvägagångssätt inte var möjligt utan vi fick istället göra det i omvänd ordning. I efterhand kan vi se att det hade varit fördelaktigt för undersökningen om vi hade utnyttjat det vi observerade i högre grad under intervjuerna, för att kunna nå en djupare förståelse av personalens agerande.

Eftersom personalen var informerad om vad som skulle studeras finns det en möjlighet att de under observationerna ansträngde sig i sitt arbetssätt och därmed agerade annorlunda gentemot vad de brukar. Vi är medvetna om att detta kan ha betydelse för det redovisade resultatet. Även under intervjuerna är det svårt att avgöra om de intervjuade personerna svarade sanningsenligt. Kanske var informanterna så angelägna om att ge de rätta svaren att det resulterade i ouppriktiga svar. Vår upplevelse är dock att svaren var uppriktiga. Vi är också medvetna om att vi i våra tolkningar av det insamlade materialet kan ha påverkat studien då dessa gjordes utifrån våra perspektiv och tidigare erfarenheter.

## **7.4 Slutdiskussion**

Under arbetets gång har vi fått många nya erfarenheter kring arbetssättet inkludering som gjort att vi har fått en djupare förståelse för hur det fungerar i praktiken. Vi har fått ta del av verksam personals erfarenheter samt studerat deras arbetssätt och hur det gått till.

Slutsatser som kan dras utifrån arbetet är att om man vinner på den sociala biten så förlorar man ofta, men inte nödvändigtvis, på den kunskapsmässiga eller tvärtom. Det är här som det ständigt finns en balansgång att gå, ska eleven vara inkluderad i den ordinarie klassen eller är det bästa att faktiskt avskilja eleven till en mindre och mer anpassad grupp. Vi menar att frågan om inkludering är högst individuellt där elevens förutsättningar och behov måste tas som utgångspunkt. Vissa kanske vinner på att inkluderas medans andra riskerar att istället bli förlorare. Det gäller att ständigt se till elevens bästa, vad ger eleven mest och hur kan undervisningen anpassas på bästa sätt. Problem kan inte enbart knytas till individen utan det måste även kopplas till miljön. Här gäller det att som pedagog fundera över vad som kan ändras i ens arbetssätt för att det ska bli "en skola för alla". Vi tror alltså inte att problemet enbart kan förläggas hos en part, varken hos individen eller hos miljön. Det är en anpassning av båda perspektiven som måste till för att inkludering skall kunna bli ett fungerande arbetssätt.

## **7.5 Fortsatt forskning**

Vi har under studiens gång fått många tankar och idéer som skulle kunna leda vidare till fortsatt forskning inom inkludering. Utifrån en sammanställning av det insamlade materialet från studien anser vi att det skulle vara intressant att även intervjua de inkluderade eleverna. Genom att studera deras upplevelse av skolsituationen skulle vi kunna få tillgång till ett elevperspektiv på inkludering, vilket hade tillfört ytterligare en aspekt till förståelsen av det

inkluderade arbetssättet. Studien har också gett upphov till funderingar över vad grund- och särskolan egentligen har för kunskap om begreppet inkludering och de riktlinjer som finns i internationella samt nationella styrdokument. Vi har i undersökningen fått indikationer på att kunskapen bakom en inkluderande verksamhet inte alltid finns hos personalen trots att vi i skolan är ålagda att arbeta i enlighet med ett sådant arbetssätt.

# Referenslista

Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: Folksam.

Barnombudsmannen (2009). *Om Barnkonventionen*. Hämtat 12 december 2009, från <http://www.barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?pageid=55>

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.). (2003). *Problembarnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur.

Carle, J. & Svensson, L. G. (2008). *Att genomföra examensarbete. En instruktion till kursen LAU370 inom lärarprogrammet*. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.

Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Davidsson, B. & Patel, R. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Dyhste, O. (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.

Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tössebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 101–120). Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts.

Meijer, Cor, W.J (red.) (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel: sammanfattande rapport*. European Agency for Development in Special Needs Education.

FN:s Barnkonvention: Mänskliga rättigheter - konventionen om barnets rättigheter. (2006). Utrikesdepartementet. Stockholm: Edita.

Grundskoleförordningen, SFS (1994:1 194). Utbildningsdepartementet.

Hallberg, A, Vegerfors, K, & Hendar, O. (2008). *Elever i behov av särskilt stort stöd i skolan – Vad kan vi göra?* Specialpedagogiska skolmyndigheten. Stockholm: Edita

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse – om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete.

- Johansson, B. & Svedner, P. O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94). (2009). Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever” i behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi?* Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin – Hultman, E. (2008). Dags för en synvända. *Pedagogiska Magasinet*, (2), 42-46.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, J. (2000). Särskild eller gemensam undervisning? Om undervisning av elever med funktionshinder. I M, Tideman (Red.), *Perspektiv på funktionshinder och handikapp* (s. 225-239). Lund: Studentlitteratur.
- Salamancadeklarationen (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006.
- Skollagen (1985:1 100). Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2002). *Att arbeta med särskilt stöd- några perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2008). *Särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1998:66. *Utredning om funktionshindrade elever i skolan*. Funkiskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Särskoleförordningen, SFS (1995:206). Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (1999). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (red.) *Kobran nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling. (Forskning i fokus Nr 12). Stockholm: Liber.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga A: Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter som läser till lärare vid Göteborgs universitet. Vi håller just nu på att skriva vårt examensarbete som skall vara klart i början av januari 2010.

Idag strävar man efter att inkludera barn i behov av särskilt stöd i den ordinarie verksamheten för att lyckas med att uppnå "en skola för alla", där alla får utvecklas efter egna behov och förutsättningar. Denna strävan går att spåra långt tillbaka i tiden men det har alltid funnits röster som har slagits för differentiering av barn som på något sätt avviker från "normen".

Det vi i vår studie är intresserade av att titta på är hur man arbetar med inkludering samt hur detta arbete fungerar? Fungerar det så som det utifrån aktuell forskning på området är tänkt och är det i så fall alltid det bästa alternativet för barnet? Vi skulle vilja besöka en klass, skolår 1-3, där man har minst en integrerad elev som är inskriven i särskolan men som följer den ordinarie verksamheten. Vår önskan är att få intervjua klassläraren för att få en bild hur denna ser på arbetet med inkludering, men vi skulle också vilja vara med och observera arbetet i klassen under två dagar för att se hur det faktiska arbetet går till. Vi undrar om ni arbetar med inkludering och i så fall om det finns möjlighet för oss att genomföra denna undersökning hos er?

Anonymitet för såväl skola, klasslärare och elev garanteras. Ingen kommer att nämnas vid namn eller på annat sätt vara möjliga att urskilja i undersökningen.

Önskar ni ytterligare information om den aktuella studien ber vi er vänligen att kontakta oss på något av följande nummer.

Emelie Olsson tel: 0739961760 alt. Martina Andersson tel:0705194297

Bästa hälsningar Emelie och Martina

## **Bilaga B: Observationsfokus**

### **Frågor:**

- Hur ser det praktiserande arbetssättet ut med de inkluderade eleverna?
- Hur ser den sociala tillhörigheten ut för dessa elever i klassen?

## **Bilaga C: Intervjumall**

### **Frågor:**

1. Hur ser du på begreppet inkludering? Vad innebär det för dig?
2. Hur arbetar ni med inkludering i er verksamhet?
3. Vad har ni för mål och intentioner med inkluderingen?
4. Blir barnen i behov av särskilt stöd en del av den sociala gemenskapen i klassen? Vad anser du?
5. Tycker du att alla elever såväl de/ den inkluderade eleven som de övriga i klassen utmanas i sin kunskapsmässiga utveckling?
6. Har ni tillgång till några extra resurser i klassen, vilka i så fall och vad anser du att det betyder för arbetssättet?